

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN SOBRE LA RELACIÓN DE LA
LECTURA DEL TEXTO ALFABÉTICO EN LA DIDÁCTICA DEL APRENDER A
FILOSOFAR**

FEDERICO VARGAS QUINTERO

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

2024-2

1. Introducción

El presente trabajo de grado nace de la necesidad de fortalecer la práctica de la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, a través de la lectura de textos filosóficos de tipo alfabético. Asegura Tozzi (2008), que muchos de los estudiantes llegan motivados (a la clase) por las preguntas existenciales de la filosofía, pero se desmotivan cuando se enfrentan a la lectura de los textos filosóficos de tipo alfabético. Este panorama, ciertamente problemático en el contexto de la escuela, me invita como profesor de filosofía a fundamentarme pedagógicamente sobre las relaciones existentes entre la lectura del texto filosófico alfabético, la enseñanza de la filosofía y el ejercicio mismo del filosofar.

Para fundamentar conceptualmente el sentido de estas relaciones, abordo el concepto de lectura desde la obra del filósofo Paul Ricoeur (1999 & 2006), haciendo énfasis en el texto alfabético, con el propósito de entender su importancia en la enseñanza de la filosofía y su relación con la *didáctica del aprender a filosofar* (o DAP, por sus siglas en francés) planteada por el didacta Michel Tozzi (2008). Esta fundamentación de orden conceptual se establece como la base sobre la cual se propone el diseño de una propuesta de formación, que tiene como propósito ser un aporte pedagógico para los profesores de filosofía que buscan mediar su práctica por medio del ejercicio de la lectura del texto filosófico de tipo alfabético.

Dicho esto, este trabajo de grado se suscribe en la modalidad de propuesta didáctica. Sin embargo, el ejercicio de investigación derivó en el planteamiento de una propuesta de carácter formativo, que se expresa en el diseño de un modelo de comprensión de la lectura del texto filosófico, a partir de las relaciones conceptuales hechas entre el filósofo Paul Ricoeur (1999 & 2006) y el didacta Michel Tozzi (2008). En este sentido, este modelo no se expresa en la elaboración de una instrumentación didáctica (unidad didáctica, secuencia didáctica, etc.), sino en la construcción de una reflexión formativa que responde a algunas de las dificultades que surgen en la enseñanza de la filosofía, cuando es mediada por la lectura del texto filosófico de tipo alfabético. Así pues, es posible afirmar, que el ejercicio reflexivo de esta investigación busca resaltar el valor ineludible de la lectura del texto filosófico en la escuela, ya que se la considera una fuente necesaria para pensar y enseñar filosóficamente la filosofía.

En este orden, el desarrollo de esta apuesta de investigación se organiza de la siguiente manera. En un primer momento, el lector encuentra los aspectos relacionados con la problematización que convoca este trabajo, a saber: las intrincadas relaciones que hay entre la lectura del texto alfabético y la enseñanza de la filosofía. En un segundo momento, se muestran los antecedentes de la investigación donde se abre paso a entender, en términos muy generales, la documentación que rige la enseñanza de la filosofía en el territorio colombiano, como también otros estudios sobre la enseñanza de la filosofía y la lectura.

En un tercer momento, figura la construcción del marco teórico de la investigación donde se muestran los conceptos asociados a la teoría de la lectura como interpretación en Ricoeur (1999 & 2006) y los componentes de la *didáctica del aprender a filosofar* en Tozzi (2008). En un cuarto momento, se deja clara la metodología utilizada, a saber: la metodología basada en diseño. Por último, el apartado de resultados sintetiza las relaciones hechas entre Ricoeur

(1999 & 2006) y Tozzi (2008) a propósito de la lectura y *la didáctica del aprender a filosofar*, expresadas finalmente, en la construcción de un modelo de lectura del texto derivada de la relación hecha entre los autores y aplicadas a algunos apartados del texto “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? De Kant (2013)

2. Planteamiento del problema

¿Enseñar filosofía implica enseñar a filosofar? Esta pregunta, abre un amplio espectro de respuestas. Sin embargo, para empezar, parto de la hipótesis de que uno de los problemas de la enseñanza de la filosofía, tradicionalmente hablando, es que en la escuela se enseña filosofía, pero no necesariamente a filosofar. En un sentido amplio, “enseñar filosofía” está relacionado con el aprendizaje de pensamientos o doctrinas de carácter filosófico, pero aprender este compendio de contenidos, no implica necesariamente filosofar o, lo que es lo mismo: pensar.

No es solamente mirando lo que el otro hace o piensa como yo mismo pienso (...) por mí mismo. El pensamiento no es nunca en su aplicación un mecanismo: aprender una tabla de multiplicación no basta para hacer la operación multiplicar. Conocer las doctrinas filosóficas - Descartes y Kant lo dijeron a menudo – no es suficiente para pensar (Gómez, 2015, p, 16)

En este sentido, aprender filosofía no es lo mismo que aprender a filosofar, porque el ejercicio del filosofar requiere de la actividad del pensamiento y esta no se reduce a un mero ejercicio de memorización. Tal como asegura el maestro Estanislao Zuleta (2010), puede que se enseñe filosofía (o cualquier asignatura) sin que esta se enseñe filosóficamente, porque:

Una educación filosófica debe poner el acento en la formación. Eso significa que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información. (Zuleta, 2010, p,63)

Filosofar, en este sentido, no implica el mero ejercicio de acumulación o transmisión de información, sino que implica el ejercicio autónomo y constante de indagación por el objeto de estudio. Así pues, filosofar implica pensar por sí mismo. Dicho esto, queda claro que es posible enseñar filosofía sin enseñar a filosofar. Sin embargo, la apuesta de esta investigación consiste en asegurar que solo es posible *un* verdadero aprendizaje de la filosofía cuando se enseña, al mismo tiempo, a filosofar.

En este orden ideas, de acuerdo con Gómez (2015), preguntar por la enseñanza de la filosofía y el filosofar es un ejercicio valioso que invita a reflexionar sobre la actividad misma de la filosofía (el filosofar) y si, al llevarlo a cabo, se enseña a los demás a hacerlo. Es aquí, donde el tema se ubica en el terreno de lo pedagógico y lo didáctico, porque para enseñar a filosofar no basta con aprender los pensamientos de los otros, sino que se requiere de unas orientaciones que posibiliten el desarrollo del pensamiento propio.

Ahora bien, desde nuestra apuesta de investigación, la enseñanza de la filosofía y el filosofar se reviste de una mayor riqueza cuando, para hacerlo, se acude a la lectura de textos, especialmente, filosóficos. No obstante, introducir a los estudiantes a la lectura de textos filosóficos es uno de los obstáculos de enseñanza y aprendizaje más complejos que, como

profesores de filosofía, deberíamos delinear de manera más precisa para hacer más efectiva nuestra práctica. Ya que, para filosofar desde la filosofía, es fundamental acceder a un material de pensamiento desde el cual se pueda situar la reflexión propia. Sin embargo, los estudiantes se desmotivan, porque, aunque el texto filosófico tiene una carga simbólica y conceptual que, si bien entraña un mundo de sentido y significados, termina por desmotivar al estudiante, debido al lenguaje técnico utilizado.

Los alumnos, generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral (...) y la dificultad de los textos filosóficos. (Tozzi, 2008. p,208)

A pesar de que, para mediar la enseñanza de la filosofía y el filosofar los profesores tenemos diversidad de textos a los que podemos acudir, como imágenes y material audiovisual, la dificultad del estudiantado se encuentra, en especial, en la lectura de textos filosóficos de tipo alfabético. Esta dificultad, se presenta, principalmente, por la falta de aplicación de didácticas que le permitan al profesor acompañar los procesos de formación de los estudiantes en la lectura de los textos filosóficos escritos. Si bien la escritura filosófica carece de un género específico, el texto alfabético exige para su comprensión, atención y concentración, para entender el sentido del escrito.

El poema parmenideo, el aforismo heracliteano, el discurso sofista, la discusión erística, el diálogo platónico, el tratado aristotélico, las cartas, el comentario, la cuestión disputada, la suma, etc., ya nos insinúan en su misma variedad de la necesidad de atender, en cada caso, al género literario como una clave de acceso al tesoro que yace en el texto. (Monserrat-Molas,2010, p, 40)

El pensar filosófico, a lo largo de la historia, se ha expresado por medio de la escritura (con excepción de Sócrates, que la rechazaba, entre otros) como una apuesta narrativa manifestada en diversos géneros literarios. En este sentido, para leer y comprender el texto filosófico es crucial atender al tipo de recurso literario utilizado por el escritor para develar el *tesoro* escondido que tiene. Dicho esto, se puede ver la relación estrecha que tiene la filosofía con el mundo de las letras, ya que los filósofos las han tomados como medio para expresar ideas fundamentales sobre la existencia, el ser, la vida, la muerte, entre muchos otros temas esenciales de la filosofía y la vida humana.

Ahora bien, dado lo anterior, en esta investigación es importante cuestionar el significado de la lectura y más cuando se trata de enseñar a filosofía, pero también enseñar a leerla. Leer filosofía implica escudriñar en el lenguaje escrito del filósofo y, cuando lo hacemos, tal cual como dice Monserrat-Molas (2010), leer se convierte en el enfrentamiento de algo que nos es ajeno. Esto, porque las letras que leemos no son propias, sino que son los pensamientos que ha fijado el autor en la escritura.

Consiguientemente, la complejidad de la lectura del texto filosófico no solo está en el tipo de lenguaje que se utiliza, ni en lo ajeno que pueda parecernos la escritura, sino que implica un encuentro con un *otro*. Dicho de otro modo, leer es un acto antropológico. Para Paul Ricoeur (1999) leer implica el encuentro con un *otro* (el escritor) que ha fijado su pensar en el ejercicio de la escritura. Sin embargo, al leer el escritor no está presente, dice Ricoeur (1999), sino que nos enfrentamos a su ausencia.

El escritor no responde al lector. Más bien, el libro separa las vertientes del acto de escribir y del acto de leer, (...) no se comunican entre sí (...) A veces me gusta decir que leer un libro consiste en considerar a su autor como si estuviera muerto y al libro como si fuese póstumo (...) Dado que éste ya no puede respondernos, sólo nos queda leer su obra (Ricoeur, 1999, p. 61).

En este orden de ideas, leer es enfrentarnos a la presencia de la escritura de un *otro* y, al mismo tiempo, encarar la ausencia de quien escribe. Justamente, es esa brecha, entre el lector y el escritor de donde nace la dificultad de comprender el texto filosófico. Muchas veces los autores se ubican en épocas y hablan en lenguajes diferentes al nuestro, razón por la que el estudiantado requiere de un proceso de inmersión para comprenderlo. Por esto, es que es necesario que, desde la escuela, los profesores de filosofía pensemos en propuestas de formación, diseños y metodologías que busquen reducir esa brecha de insatisfacción que tiene los estudiantes con las lecturas de tipo alfabético. Sin embargo:

La escuela contemporánea, instancia social instituida para adentrarnos con oportunidad y eficiencia en el mundo de las letras, se ha rajado en este tema. Ha sido incapaz de cumplir con éxito con su cometido. Las razones parecen estar esclarecidas: Primero, un marcado desconocimiento del valor intelectual, afectivo y social de las prácticas escriturales (...) Segundo, una inadecuada instrumentación conceptual que convirtió en mitos, zancadillas y fracasos sus esfuerzos (...) Tercero - y como consecuencia de lo anterior-, una inapropiada selección de metodologías, frías en su concepción y descontextualizadas en su aplicación que castigaron la escritura convirtiéndola en rutina tediosa, infértil y aversiva (problema didáctico). (Moreno, 2023, p. 2 -3)

La presente investigación pretende problematizar y buscar horizontes de reflexión que permitan marcar un punto de inicio para la aplicación de un diseño de formación que contribuya a mejorar las relaciones entre el ejercicio propio de la lectura y el desarrollo del pensamiento filosófico. Para ello, tomaré los planteamientos filosóficos que hace sobre la lectura, uno de los filósofos más representativos de la hermenéutica en el siglo XX, el pensador francés Paul Ricoeur (1999 & 2006) y las bases de la *didáctica para aprender a filosofar* (DAP) constituidas por el pensador francés Michel Tozzi (2008), para intentar hallar interrogantes y reflexiones que propendan por mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en la escuela. Por tanto, la pregunta que orienta esta investigación es:

3. Pregunta problema

¿Qué relaciones se pueden establecer entre la importancia de la lectura del texto alfabético en la enseñanza de la filosofía, derivado de la interpretación del concepto de lectura en Ricoeur (1999 & 2006) y la didáctica del aprender a filosofar (DAP) en Tozzi (2008), en la formulación de un diseño de una propuesta de formación para la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia?

4. Objetivos

4.1 General

- Diseñar una propuesta de formación que relacione los planteamientos derivados de Ricoeur (1999 & 2006) sobre la lectura del texto alfabético con la contribución que tiene en la *didáctica del aprender a filosofar* (DAP) desde los postulados de Michel Tozzi (2008)

4.2 Específicos

- Analizar el concepto de lectura del texto alfabético desde la hermenéutica de Ricoeur en los textos *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (2006) e *Historia y narratividad* (1999).
- Vincular la comprensión del concepto de lectura del texto alfabético en Ricoeur (1999 & 2006) a los planteamientos hechos por Michel Tozzi (2008) sobre la *didáctica del aprender a filosofar*.
- Diseñar unas orientaciones formativas para promover la lectura del texto alfabético en la *didáctica del aprender a filosofar* desde las relaciones hechas entre Ricoeur (1999 & 2006) y Tozzi (2008).

5. Antecedentes

Los antecedentes de la presente investigación se consultaron por medio de bases de datos comerciales como www.ebsco.com y www.dialnet.com, principalmente. Los criterios con los cuales se consultó la información en las bases se dividen en tres bloques. El primero, tuvo como objetivo revisar todo lo concerniente a los referentes nacionales e internacionales sobre la enseñanza de la filosofía. El segundo, sobre la enseñanza de la lectura en filosofía. Y, el tercero, sobre la enseñanza misma de la filosofía. Así pues, con la información filtrada, seleccioné los documentos más importantes acorde a cada criterio de búsqueda.

5.1 Referentes Nacionales e Internacionales

Respecto a los referentes nacionales e internacionales sobre la enseñanza de la filosofía, seleccioné tres documentos que me parecieron de especial relevancia, uno de carácter nacional y dos, internacionales. El primero, es el documento No 4 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) donde se encuentran las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media* (2010). En este documento, se encuentran los lineamientos generales que el MEN (2010) sugiere utilizar a las instituciones para la enseñanza de la filosofía. De igual forma, se muestran en el documento del MEN (2010)

aspectos relacionados con el desarrollo de las tres competencias filosóficas que son la crítica, la dialógica y la creativa; además, de sugerir tres bloques fundamentales para la enseñanza de la tradición filosófica como lo son el componente de la teoría del conocimiento, la estética y la moral. Estas recomendaciones, muestran la ejemplificación de cómo se desarrollaría un currículo utilizando las competencias y los componentes mencionados antes. Sin embargo, aquí no se encuentra puntualmente aspectos relacionados con la mediación de lectura, al menos no de manera explícita. Incluso, las *orientaciones* si bien son expedidas por el MEN (2010) no son de obligatorio uso, como en el caso de las asignaturas llamadas básicas, quienes si se guían por los llamados así *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA)

En cuanto a los referentes internacionales, seleccioné dos documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Ambos documentos son publicados en el año 2011. El primero, se llama *Escuela para la libertad* (2011) y el otro *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores* (2011^a). El primero, UNESCO (2011), habla sobre el papel de la filosofía en el contexto global y matiza sobre cuál es el papel de la filosofía en la escuela, aquí se segmenta la importancia de la filosofía en la escuela acorde a las etapas de desarrollo humano, caracterizando sobre la importancia de la filosofía, en los niños, adolescentes y adultos. Este documento, me sirvió para encontrar la *didáctica del aprender a filosofar* de Tozzi (2008), ya que el didacta francés fue parte del comité de intelectuales invitados a escribir el documento. El segundo documento UNESCO (2011^a), relaciona aspectos asociados a los procesos de analfabetismo, referido no solo a las personas que no leen, ni escriben, sino a las personas que no comprenden la información que leen, a pesar de que teóricamente, tienen las habilidades para hacerlo. En conclusión, estos tres documentos, permiten tener un panorama general sobre el papel de la filosofía en la escuela tanto en el contexto nacional e internacional.

5.2 Enseñanza de la lectura en filosofía

Con respecto al tema de la enseñanza de la lectura en filosofía, encontré, al menos tres artículos destacables, dentro de los cuales vale la pena mencionar a Fonnegra, C (2022), Macías, H (2018) y Donida, L & Mazzini, S (2021). Del artículo de Fonnegra, C (2022), se trabaja las limitaciones que tiene el componente de lectura propuesto por el MEN, a propósito de la unión que tuvo la filosofía al de lenguaje en las pruebas de Estado. Aquí se plantean, diversos cuestionamientos sobre este tema, animados por la crítica y la problematización sobre los procesos instrumentalizados de lectura de la filosofía, incluso, Fonnegra, C (2022), toma aspectos de la filosofía de Ricoeur para reflexionar sobre el tema de la enseñanza. Por otro lado, Macías, H (2018), nos remite a una interpretación de la enseñanza de la filosofía desde un entorno rural, al reflexionar sobre las dificultades asociadas al contexto y a la mediación de la filosofía por medio de la lectura y la escritura. En cuanto la didáctica de la lectura algunos estudios como los de Donida, L & Mazzini, S (2021) problematizan las dificultades de la lectura y la escritura asociados a una diferencia entre clases sociales, debido a que unas clases reciben una mayor formación en estos procesos, lo cual se escenifica en una lógica de desigualdades.

5. 3 Enseñanza de la filosofía

Ahora bien, en la enseñanza de la filosofía en el contexto colombiano, encontré cuatro artículos que vale la pena destacar los cuales son: Berrío Peña, A (2023) *Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia*, Oviedo, P & Restrepo, V (2010) *Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico*, Rodríguez, A (2013) *Estrategia didáctica: Aprendizaje de la filosofía desde procesos metacognitivos para estudiantes de grado undécimo del Colegio San Cristóbal Sur I.E.D.* y Corcelles, M (2013) *El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato.*

En artículo de Berrío Peña, A (2023) y Corcelles, M (2013), se presenta un panorama general de la enseñanza de la filosofía en Colombia, teniendo en cuenta el marco de comprensión institucional que la cobija. De igual forma, se hace referencia los postulados constitucionales inscritas en la ley general de educación que hacen obligatoria la educación en filosofía. En el caso de Oviedo, P & Restrepo, V (2010) y Rodríguez, A (2013), se muestran algunos aspectos relacionados con prácticas de filosofía que buscan enfatizar tanto en habilidades mentales como la metacognición y el abordaje desde enfoques diferentes como el multisensorial. En suma, Corcelles, M & Montserrat (2012) aseguran que la escritura, vinculado al aprendizaje colaborativo, genera impactos positivos en la apreciación y procesos de comprensión en los estudiantes, esto porque permite que ellos generen una estructura más completa de lo que dice el texto, ya que allí articulan habilidades formales de pensamiento en la argumentación y defensa de sus ideas.

En conjunto, todos los antecedentes mencionados permiten entender, de manera muy general, cual es el estado de la enseñanza de la filosofía y la lectura en Colombia y, a su vez, posibilitan ampliar la comprensión de la importancia de un trabajo orientador en la lectura en Colombia a propósito de los índices de analfabetismo funcional, la ausencia del pensamiento crítico y la necesidad del fortalecimiento de la filosofía en el territorio colombiano y el contexto global.

6. Marco teórico

Sobre el sentido de la lectura en la hermenéutica de Paul Ricoeur

La perspectiva epistémica que orienta esta investigación en torno a la indagación por el sentido de la lectura del texto alfabético en la *didáctica del aprender a filosofar* es la hermenéutica. Para entender el contexto desde donde se aborda esta cuestión, es importante señalar que la hermenéutica como disciplina tiene una larga data en la historia. Sin embargo, más allá de hacer un rastreo general por el concepto de hermenéutica, nos centraremos en el uso singular que da el filósofo Paul Ricoeur (1999 & 2006) a este, con el propósito de

entender cómo vincular esto con los procesos de lectura en la *didáctica del aprender a filosofar* en Tozzi (2008)

En primer lugar, en aras de entender esta problemática, se aborda el tema del lenguaje como discurso, ya que es en el horizonte del lenguaje y el discurso desde donde se enmarca la lectura y la escritura como procesos vinculados a la comunicación. Entendido esto, en segundo lugar, se reflexiona sobre el sentido de la escritura como un discurso que, si bien se diferencia del discurso oral, se vincula directamente con la fijación del pensar en la acción misma del escribir. En un tercer momento, se considera a la lectura como un ejercicio de interpretación que, por medio de la explicación y la comprensión, permite descifrar el sentido mismo del texto.

En un cuarto momento, se presentan de manera general, los componentes de la *didáctica del aprender a filosofar* en Tozzi (2008), a saber: la conceptualización, la problematización y la argumentación. En un quinto momento, se presentan cómo se articulan cada uno de estos componentes a lo que Tozzi (2008) concibe como las operaciones mentales para el filosofar.

Por último, el ejercicio de este marco teórico resulta relevante, porque la lectura, desde esta base, es un medio que nos relaciona con los otros y lo otro. Y, porque la escritura es una huella de la existencia de los seres humanos en el mundo y de la interpretación que se da de estos códigos depende el entendimiento que se da entre congéneres. Esta acepción de la lectura, sin lugar a duda, conecta perfectamente con la forma en cómo los filósofos y la filosofía se han acercado al pensamiento, la vida, el mundo y los otros. Razón por la cual, el acto de filosofar y el de leer, se presentan como articulados.

6.1 El lenguaje como discurso.

El tema de la lectura desde la hermenéutica de Ricoeur (2006) se concibe en un marco de comprensión mucho más amplio que lo contiene: el lenguaje. La concepción del lenguaje de Ricoeur (2006) parte de la perspectiva estructuralista planteada por Ferdinand de Saussure, padre de la lingüística moderna. Para Saussure, el lenguaje se compone de lengua y habla. La lengua, desde este enfoque, es un sistema estructurado de signos y el habla es la puesta en práctica de ese sistema. Por ejemplo, el idioma español es un sistema estructurado de signos y los colombianos lo hablan, es decir, lo utilizan y lo ponen en práctica. En este sentido, para Ricoeur (2006) la discursividad del lenguaje está en el habla, es decir, en los usos específicos y situados que efectúan los hablantes para decir algo.

Sin embargo, de acuerdo con Vélez, M (2010) el discurso “para Ricoeur (...) solo puede ser comprendido en el marco de la distinción entre una lingüística de la lengua (tal como fuera establecida por Saussure) y una nueva lingüística, la del discurso (tal como fue anunciada por Benveniste) (p.89). Así, por un lado, para Ricoeur la lingüística del lenguaje

(correspondiente a la tradición de Saussure) sirve para pensar los lineamientos de las reglas según las cuales se organiza y se construye por medio del código los mensajes, oraciones y proposiciones. Y, por el otro, la llamada por Benveniste, de acuerdo con Vélez, M (2010) “nueva lingüística” sirve para pensar en el significado particular de los mensajes, oraciones y proposiciones en contextos situados donde se utilizan y construyen. Esta diferencia constituye, para Ricoeur (2006), la base central para distinguir entre semiótica y semántica, siendo la primera la ciencia que estudia los signos (tradición de Saussure) y la segunda, la ciencia que estudia el sentido de las oraciones (tradición de Benveniste) (p.22). Esta tensión —por decirlo de algún modo— entre semántica y semiótica constituirá lo que Ricoeur (1999 & 2006) llamará la dialéctica del acontecimiento y del sentido que abrirá paso a la comprensión del arco hermenéutico.

En consecuencia, para entender lo que significa un discurso, Ricoeur (2006), toma el discurso oral, en principio, para caracterizar lo que este constituye y luego diferenciarlo del discurso escrito. Así pues, los elementos del discurso oral son: el acontecimiento del habla y el sentido¹. La caracterización sobre, el acontecimiento del habla y el sentido del discurso está cruzada por las diferencias que establece Ricoeur (2006) entre semántica y semiótica, porque, si bien los discursos están compuestos por signos, los mensajes que se construyen a partir de estos no pueden ser reducidos a ellos. En esta lógica, la mirada semiótica del lenguaje se interesa por la correspondencia de los signos consigo mismos, desarticulando así, del horizonte situado e intencional subyacente a la discursividad del lenguaje. Por esto Ricoeur, afirma: “Si actualmente el discurso sigue siendo problemático para nosotros, es porque los principales logros de la lingüística tienen que ver con el lenguaje como estructura y sistema y no con su uso.” (Ricoeur, 2006, p.16)

El discurso, aunque se nutre de signos (de palabras), no se reduce a la suma de signos que la componen (...) En tanto que unidad original estructurada, el discurso es concebido por Ricoeur en dos sentidos solidarios: lingüístico y fenomenológico. Conforme al primer sentido, el discurso es el nexo predicativo producto de la unión del significado de un nombre y la indicación de tiempo de un verbo; conforme al segundo, el discurso es concebido como un “acontecimiento del habla” (Vélez, 2010, p. 89)

El acontecimiento del habla, para Ricoeur (2006), es la acepción de que los enunciados del lenguaje, si bien están constituidos por signos, se corresponden con una intencionalidad fenomenológica – si se quiere- que hace aparecer esos enunciados y que son pensados por alguien. Dicho de otro modo, el acontecimiento del habla considera la emergencia del sujeto como el actor que emite las expresiones en el lenguaje. Mientras que la semiótica piensa en la perspectiva estructural y la combinatoria de cómo se construyen los códigos, la semántica

¹ Es importante precisar que, la caracterización que hace Ricoeur con respecto al discurso oral, debido a que lo primero que el autor analiza es el habla desde la oralidad. Y, en el apartado siguiente, relaciono y matizo las diferencias con el discurso escrito, ya que son dos formas diferentes que *usar* el lenguaje

piensa en el carácter intencional y situado de esas enunciaciones estructuradas en códigos. Por esto:

El mensaje y el código no pertenecen al tiempo en la misma forma. Un mensaje es un acontecimiento temporal en la sucesión de acontecimientos que constituyen la dimensión diacrónica del tiempo, mientras que el código es en el tiempo como un conjunto de elementos contemporáneos, o sea, como un sistema sincrónico. Un mensaje es intencional; es pensado por alguien. El código es anónimo y no intencionado. (Ricoeur, 2006, p. 17).

El código, al darse en un sistema sincrónico no atiende a las múltiples variaciones temporales que, sí se da en el plano diacrónico en el que se sostiene el mensaje que, recoge allí, el universo intencional y temporal de quien lo emite. Esta diacronía, es lo que le da vida al discurso, porque si bien, para emitir un mensaje es necesario el código, no es posible reducir el mensaje a la composición del código en el que se efectúa, ya que allí “el lenguaje ya no es tratado como “una forma de vida”, como diría Wittgenstein, sino como un sistema autosuficiente de relaciones internas” (Ricoeur, 2006, p. 20) Esta irreductibilidad del mensaje al código constituye para Ricoeur, la emergencia de una entidad que él denomina: la oración.

La oración no es una palabra más grande o compleja, es una nueva entidad. Puede ser descompuesta en palabras, pero las palabras son algo diferente de las que conforman las oraciones cortas. Una oración es una totalidad irreductible a la suma de sus partes. Está hecha de palabras, pero no es una función derivativa de sus palabras. Una oración está hecha de signos, pero no es un signo: en sí. (Ricoeur, 2006, p. 21)

Así pues, Ricoeur entiende que la discursividad del lenguaje tiene como centro la construcción e interpretación de la oración y la relación intrínseca que tiene esta con la constitución de sentido. De este modo, el discurso se constituye por el acontecimiento del habla y los mensajes de las oraciones contienen la intencionalidad en lo que se dice. “Sin embargo, con la oración el lenguaje se dirige más allá de sí mismo” (Ricoeur, 2006, p.34). Al dirigirse, “más allá de sí mismo” las oraciones si bien remiten una intencionalidad expresa en lo dicho por el sujeto, el acontecimiento de habla constituye la creación de un sentido en lo que se dice. Y esto, como veremos, refiere a objetos que, si bien se expresan por medio del lenguaje, están por fuera de él. Dicho de otro modo, el lenguaje presupone una cuestión de carácter ontológico: el universo de las palabras señala y da sentido al universo de las cosas.

Ahora bien, la creación de sentido es un elemento característico del acontecimiento del habla, porque cuando se habla “se dice” algo y “eso dicho” por el sujeto constituye un sentido en el mundo, bien sea este de orden real o “ficticio”. Para entender como los acontecimientos del habla constituyen sentido, Ricoeur (2006) se fundamenta en las teorías del lenguaje realizadas por Gottlob Frege, Strawson, Searle entre otros., para asegurar que hay un componente de sentido en tanto que el lenguaje se refiere a *un algo* por fuera de él. Esto

quiere decir, que las oraciones, compuestas desde la lógica simbólica por sujeto y predicado, no se refieren exclusivamente a un contenido proposicional, sino al decir de Frege, el lenguaje designa una referencia. Una referencia es un objeto en un mundo, y el lenguaje en sus múltiples formas puede referirse a esos objetos de diferentes maneras.

Referente es, pues, aquello que no es el signo ni el enunciado, pero a lo cual uno y otro hacen relación: la realidad misma, o, si se prefiere, los entes del mundo designados por el mundo del enunciado. Y la realidad (mundo empírico, cultural o imaginario) en el caso de los textos, es aquello de lo que se quiere decir o se escribe. (Vélez, 2010, p. 98)

Por ejemplo, cuando se le dice al cielo “firmamento” o “bóveda celeste”, se utilizan dos expresiones cuyo sentido designan al mismo objeto, en este caso, el cielo. Ambas expresiones presuponen la existencia de un “algo” tal que se llama “cielo”, es decir, que existe y que se nombra de esas maneras. Es por esto por lo que:

Esta noción de traer la experiencia al lenguaje es la condición ontológica de la referencia, una condición ontológica reflejada dentro de la lengua como un postulado que no tiene justificación immanente; el postulado de acuerdo con el cual presuponemos la existencia de cosas singulares que identificamos (Ricoeur, 2006, p 35)

El lenguaje remite al mundo e inclusive crea un mundo al momento de enunciarlo. Por esto, Ricoeur asegura que “El discurso nos remite *al* hablante *al* mismo tiempo que se refiere al mundo (...) El discurso en acción y en uso remite hacia atrás y hacia adelante, a un hablante y a un mundo (Ricoeur, 2006, p.36). El sentido del discurso es la señal que designa a un objeto o referencia y este se da en movimiento dialectico entre el acontecimiento y el sentido. Todos estos elementos que se describieron antes, la cuestión del acontecimiento y el sentido es lo que denomina Ricoeur (2006) *como la dialéctica del acontecimiento y el sentido del discurso* (Vélez, M, 2010, p. 91). Si bien, hasta el momento hemos resaltado las singularidades con que se conforma el discurso oral, en el apartado que sigue, se matizarán sobre las diferencias entre estos dos tipos de discurso (oral y escrito), para así, profundizar en el propósito de esta investigación.

6.1.2 La escritura como fijación del pensamiento.

Ricoeur reconoce la oralidad y la escritura como dos tipos de discurso que, si bien son formas en las que los sujetos usan el lenguaje, sus maneras de expresión se dan de modo diferente. “El cambio más obvio que ocurre al pasar del habla a la escritura tiene que ver con la relación entre el mensaje y su medio o canal” (Ricoeur, 2006, p. 36) Si bien el canal por el que se da el discurso oral es la enunciación fonológica de las palabras, la escritura no implica necesariamente esa enunciación, sino la fijación del mensaje en el acto de escribir en sí. Mientras que el discurso oral implica la articulación de los músculos de la cara, especialmente la boca y las cuerdas vocales, en la escritura esto pasa a ser reemplazado, dice Ricoeur (2006)

por “señales” materiales que transmiten el mensaje, esto es, los signos fijados en la inscripción del mensaje en la escritura. En extensión, es posible decir que en la escritura se implica el uso de herramientas, es decir, un tipo de extensión del cuerpo para plasmar el mensaje. En el caso de las pinturas rupestres, las propias manos e incluso utensilios rudimentarios, que permitieron fijar el código sobre las superficies de la roca.

Consideremos el discurso oral. Éste puede asumir dos formas distintas: el monólogo y el diálogo. Dado que Ricoeur centra su atención en el diálogo, dejemos de lado el monólogo. ¿Qué decir del diálogo? Constituye el modelo, por definición, de la comunicación humana. (Vélez, M, 2010, p.91)

Los diálogos platónicos presentan un ejemplo singular de como la oralidad es llevada a la escritura. En el Banquete (2007) de Platón, el filósofo ateniense muestra el dialogo que tienen Fedro, Pausanias, Agatón, Aristófanes, Erixímaco, Sócrates y Alcibíades, sobre el tema del amor erótico. En este diálogo, cada uno de los interlocutores tiene un espacio para esgrimir su discurso sobre el dios eros. En cada sucesión de discursos se va develando una nueva faceta del amor erótico siendo, generalmente, el discurso de Sócrates el más apoyado por los comensales. La naturaleza del diálogo es activa, porque posibilita una respuesta de los interlocutores receptores del mensaje. Por ejemplo, Fedro asegura que el dios eros es una unidad y además el más joven entre los dioses, perspectiva que luego será confrontada por Pausanias al afirmar la naturaleza dual del dios. El dialogo permite la respuesta directa o indirecta al mensaje que se emite, mientras que, en la lectura de los diálogos, solo nos queda explicar y comprender los horizontes de sentido expuestos allí, pero en la soledad frente a la escritura.

En contraste, de acuerdo con Ricoeur (2006) en la escritura hay una desaparición del acontecimiento del habla como discurso oral, porque la escritura no fija ese acontecimiento, sino que fija lo “dicho” del habla, como en el caso mismo del Banquete (2007). En este libro, no se registra, en sentido estricto, el momento mismo del discurso, sino lo dicho del discurso hablado. El acontecimiento del habla desaparece para representar mediante los símbolos de la escritura eso “que se dice” en el acontecimiento del habla, mas no el acontecimiento de habla en sí. Incluso, el acontecimiento del habla puede desaparecer del todo, como veremos más adelante para fijar directamente el pensamiento. Esta separación, es lo que entiende Ricoeur (2006) como la *exteriorización intencional* que reúne el binomio “acontecimiento-sentido” en lo “dicho” y no en el acto de decir como acto de habla locutivo.

Lo que sucede en la escritura es la manifestación completa de algo que está en un estado virtual, algo incipiente y rudimentario que se da en el habla viva; a saber, la separación del sentido y del acontecimiento. Pero esta separación no es de tal magnitud que cancele la estructura fundamental del discurso (...). La autonomía semántica del texto que ahora aparece todavía es gobernada por la dialéctica de acontecimiento y sentido. (Ricoeur, P, 2006, p. 38)

Lo que plantea Ricoeur (2006) es que la escritura al momento de ser fijada en el texto, como ya caracterizaremos más adelante, cobra una autonomía con relación al sujeto que la enuncia.

Si bien, los enunciados que emite el sujeto provienen de él, las significaciones fijadas en la escritura se independizan, para así dar vida a una nueva entidad. Esta separación del sentido y del acontecimiento planteadas por el emisor en la escritura no se desligan de él -sensu estricto- sino que se inscriben por fuera de él al ser fijadas en el texto. Al ser fijadas allí, es que el texto cobra una autonomía propia con respecto al emisor -escritor, quien, de algún modo, da vida a una nueva creación.

Asimismo, las consecuencias políticas del paso del habla a la escritura como fenómeno de la comunicación, de acuerdo con Ricoeur (2006), generó grandes modificaciones en el cuerpo social. Una de estas tiene que ver con la inscripción y/o fijación de las leyes como una forma de tener un control social o la fijación de los archivos históricos para dar cuenta de la memoria colectiva, entre otras, que son elementos esenciales para entender estas transformaciones que, si bien se diferencia del habla por el medio, trae consigo el mismo desarrollo de las civilizaciones de occidente.

La escritura plantea un problema específico desde el momento en que no es meramente la fijación de un discurso oral previo, la inscripción del lenguaje hablado, sino el pensamiento humano directamente puesto por escrito sin la etapa intermedia del lenguaje hablado. Así, la escritura toma el lugar del habla. (Ricoeur, 2006, p. 41)

Esta es otra de las diferencias que tiene el habla con respecto a la escritura y es que es, de alguna manera independiente, ya que la escritura no necesita del lenguaje hablado para constituirse, sino que, incluso, tiene una vinculación directa con los procesos de pensamiento. Ahora, si bien, a lo largo del primer apartado titulado “el lenguaje como discurso” se abordó la perspectiva del lenguaje como un proceso del habla (entendido aquí como el proceso de locución) la escritura pasa a ser un acto de habla, pero fijado en la escritura. Esto, porque no solamente se escribe lo que se habla, sino que se escribe lo que se piensa.

6.1.3 La lectura como ejercicio de interpretación.

La lectura es una actividad bastante parecida a la escucha, porque cuando se lee, de alguna manera, se está en un lugar pasivo con respecto a quien hace uso de la palabra. Los procesos de lectura en la enseñanza de la filosofía son complejos, porque los estudiantes, e incluso muchos profesores, no están habituados a escuchar. En suma, es más difícil escuchar cuando quien nos habla se expresa en términos que no son fáciles de entender, porque esto exige, de alguna forma, que nos preguntemos por el significado de las palabras que se utilizan y por el por qué se utilizan. Muchas veces olvidamos preguntar o consultar un diccionario para buscar entender, porque presuponemos saber los términos o simplemente nos desinteresamos, ya que no vencemos el obstáculo que nos permitiría develar si realmente allí, en ese ejercicio de escucha, quedan rastros de verdad o de mentira.

Ricoeur (1999), establece una comparación entre el ejercicio de la lectura y el diálogo y, a partir de allí, resalta sus matices y diferencias. Sin embargo, antes que nada, algo resultará cierto de dicha comparación, y es que, tanto en el ejercicio del diálogo como en el ejercicio de la lectura, está en boga la *interpretación*. En ambos casos, se hace uso de un sistema de signos que permite la comunicación, en el diálogo el emisor está en contacto con el interlocutor, pero en la lectura el lector, de algún modo, es un interlocutor “silente”. “Por el momento, digamos que el lector sustituye al interlocutor, al igual que, simétricamente, la escritura sustituye a la locución y al hablante”. (Ricoeur, 1999, p .61)

Ahora bien, las diferencias entre el diálogo y la lectura se dan en que la lectura no es diálogo, porque allí no hay un intercambio de preguntas y respuestas entre el emisor del mensaje y el receptor. “El escritor no responde al lector. Más bien, el libro separa las vertientes del acto de escribir y del acto de leer, (...) no se comunican entre sí” (Ricoeur, 1991, p. 61) Para Ricoeur (1999), el ejercicio de la lectura se constituye en una doble ausencia, porque el lector se encuentra ausente en la escritura y el escritor ausente en la lectura. Esto, sin lugar a duda, representa uno de los principales obstáculos de la lectura en la enseñanza de la filosofía, entender que leer es estar frente a la ausencia del otro, pero frente a la presencia de su palabra.

Curiosamente, el acto de leer implica, de un modo muy sutil, alejarnos del escritor para adentrarnos en la exterioridad intencional que éste ha fijado en la escritura. Desde este punto, autor y obra, si bien tienen relación como la que tiene el creador con su criatura, esto no presupone la unidad de lo uno con lo otro; son, en este sentido, mundos aparte. De acuerdo con esto, dice Ricoeur “A veces me gusta decir que leer un libro consiste en considerar a su autor como si estuviera muerto y al libro como si fuese póstumo (...) Dado que éste ya no puede respondernos, sólo nos queda leer su obra” (Ricoeur, 1999, p.61) Esta aproximación que hace Ricoeur, contempla las diferencias que hay entre el autor y su obra, porque si bien – puede que haya- una parte del autor en la obra, el texto no es el autor fijado en la escritura, sino que la escritura ha fijado parte de él, de su pensamiento, en el exterior de sí mismo. Esa exterioridad intencional fijada en la escritura es su creación, mas no quien es el en esencia.

Ahora bien, retomando el tema de la ausencia del escritor en la lectura y la ausencia del lector en la escritura, esta doble ausencia, implica, al menos, desde mi perspectiva una doble responsabilidad hermenéutica. Una, el compromiso con la ausencia que se deja al lector cuando se escribe. Y la otra, la responsabilidad de leer con rigor intelectual cuando el escritor está ausente. En ambos roles, tanto en el de lector como en el del escritor, hay una apuesta intrínseca que es puramente filosófica, la búsqueda por el sentido del texto y su conexión con el mundo que, de alguna forma, nos vincula al saber y al conocimiento.

De esta manera, la lectura y la escritura son ejercicios íntimos que, si bien se dan en relación con las palabras propias y las del otro, se configuran, en últimas en la interioridad del pensamiento que choca con la ausencia del otro y de lo otro. En este sentido, el ejercicio de la

lectura y la escritura es un acto intersubjetivo, porque en esa red compleja en la que se da la comunicación, hay huellas de los otros en su ineludible ausencia. Ahora, ¿es posible leer en compañía? Primariamente sí, aunque es posible leer con los otros, la lectura apela al entendimiento propio y subjetivo, y ese entendimiento es íntimo y, por tanto, nada más que solo nuestro.

Así pues, llegados a este punto vale la pena preguntarse: ¿Qué significa interpretar un texto? ¿Por qué leer implica un ejercicio riguroso cuando se quiere interpretar? Para Ricoeur: “La tarea de la lectura en cuanto interpretación, consiste precisamente en realizar su referencia” (1999, p. 63). Esto significa, que interpretar un texto tiene que ver, en últimas, con la identificación de lo que refiere un texto sobre alguna otra cosa. En términos de la lógica proposicional, identificar en la oración cual es el sujeto de la afirmación y lo que se predica de ello, no solo en el análisis de su contenido proposicional, sino en el vínculo que tiene en relación con la referencia, es decir, con los objetos en el mundo. Esto es vital en los procesos de lectura, porque el lenguaje tiene una función referencial: “Esto *es*: al dirigirse a otro hablante, el discurso dice algo sobre algo” (1999, p. 61) No se da, por tanto, en una relación tautológica, sino que se vincula con el mundo de la vida. De hecho, en sí la lectura es vital en cuanto está interconectada con ese mundo. Desde este enfoque, Fonnegra, C (2022), sintetiza muy bien lo que para Ricoeur implica una buena lectura:

Para Ricoeur, un buen proceso de lectura implica, en primer lugar, centrarse en el desciframiento del texto con disciplina y dedicación y, en segundo lugar, propiciar la restitución de su referencia. En este proceso se involucran dos actividades fundamentales: explicar y comprender. Ambos momentos configuran un arco hermenéutico en el que, de un lado, está en juego el reconocimiento de las estructuras lingüísticas de un texto que contribuyen a explicitar su “arquitectónica” y, de otro lado, se busca adquirir una visión global del texto que permita descifrar su sentido y conectarlo con un mundo real o posible. (p. 244)

De acuerdo con esto, es posible asegurar que, desde Ricoeur, el proceso de lectura como ejercicio de interpretación, en un principio, tiene que ver con una identificación plenamente formal donde se reconocen – por así decirlo- los aspectos objetivos del texto, a saber, los códigos lingüísticos expuestos allí y que son, en primera instancia, los que constituyen la emisión de un mensaje. Esto es, por lo tanto, una esfera básica y elemental del proceso de lectura, sin el cual no es posible generar un proceso de entendimiento de lo que se lee. De igual manera, es posible asegurar que es, desde allí, que se puede reconocer el sentido global y/o general de un texto. Y, posteriormente, conectarlo con un mundo real o posible, y que aquí infiero, se refiere a los mundos que despliega el lector en su lectura.

Visto de esta manera, la lectura es un acto antropológico que nos conecta con los otros, con otras subjetividades. El reconocimiento de los otros está mediado por las formas en cómo nos comunicamos, ya sea mediante un acto de habla o un texto fijado en la escritura, es vital

entender las maneras en cómo se configura el código para descifrar el mensaje y así interpretar el texto, pero también al sujeto que ha dejado huellas de sí en él. En esta perspectiva, dentro del contexto de la lectura y la escritura en la enseñanza de la filosofía, resulta necesario reconocer varios elementos. Primero, identificar ¿quién es el sujeto que lee? En principio, dentro de la esfera de la didáctica, es el profesor o profesora quien se vincula con el texto con el propósito de acceder al saber. En segundo lugar, son los y las estudiantes, que vinculados a la figura de ese *otro* llamado profesor, son llevados a la lectura que, para este caso, los conecta con el mundo de la filosofía. Allí, otro mundo se despliega sobre la interioridad de los estudiantes quienes deciden ir, por sí mismos, a la exploración de esos múltiples otros que están ahí y dejan su huella fijada en la escritura. Es importante, por lo tanto, que exista una buena relación entre los profesores y los estudiantes, porque es desde allí donde se genera el primer paso que conducirá, posteriormente, a la vinculación con el universo de la lectura.

6.1.4 Lectura y escritura: comentarios sobre su importancia en la enseñanza de la filosofía.

Visto de esta manera, la vinculación del proceso de escritura al ejercicio de la enseñanza de la filosofía es ineludible, porque justamente el ser de la filosofía se cimienta en el pensar. La escritura, en este sentido, es el vehículo según el cual se pueden fijar y entender ideas para poder darles una maduración y un desarrollo más amplio desde el marco de comprensión de la filosofía. Ahora, uno de los obstáculos que tenemos tanto profesores como profesoras, es el malestar que generan las faltas ortográficas de los y las estudiantes en un escrito. Este elemento, si bien, es de carácter formal, no debería desvirtuar la construcción de sentido que realizan los y las estudiantes con relación a un tema. Sin embargo, es importante reconocer que las faltas ortográficas pueden modificar y/o *falsear* el sentido de lo que el estudiante piensa. Una frase mal escrita, puede generar una falla en la comprensión del mensaje. Por tanto, es importante la corrección ortográfica, pero no por el mero hecho de la forma, sino por la relación que tiene la escritura con el pensamiento propio. De esta forma, es imprescindible escribir con cautela, porque escribir implica una responsabilidad con lo que se piensa y somos aquello que constituimos por medio de pensamiento. Filosofar es pensar y pensar es escribir.

Ahora bien, en el marco de una investigación que indaga sobre el tema de la lectura y la escritura en la enseñanza de la filosofía, es importante entender por qué el ejercicio del filosofar está relacionado con un fenómeno comunicativo. Esto, porque la filosofía se enmarca en un contexto comunicacional – si se quiere- que utiliza el lenguaje para dotar de

sentido al mundo. Filosofar es comunicar y para filosofar es vital leer y escribir, porque es allí donde configura el sentido.

En el contexto de la enseñanza de la filosofía, es importante que los profesores y las profesoras, conozcamos que cuando los y las estudiantes leen y escriben no solo están reproduciendo signos, sino que están abriendo un horizonte de sentido en relación con los aprendizajes que están desarrollando. Si bien, los escritos filosóficos contienen un lenguaje conceptual técnico y este es complejo, aunque esencial para determinar las cuestiones capitales de la filosofía, es importante valorar las aproximaciones que hacen los y las estudiantes a estos temas, ya que en esas expresiones de lenguaje develan un sentido singular sobre lo visto. Sin embargo, valorar sus aproximaciones, no implica que él o la profesora de filosofía, no ayuden a conducir a los y las estudiantes al refinamiento de sus ideas, debido a que el proceso de ascenso hacia el saber implica una escarpada bastante empinada que requiere esfuerzo, sin el cual no es posible enseñar el sentido del filosofar.

Con todo lo anterior, es preciso profundizar en el significado mismo de la escritura y la lectura desde Ricoeur, ya que desde este horizonte se va conceptualizando de manera más profunda sobre sentido de estos procesos dentro del espacio de la clase de filosofía.

El rastreo realizado anteriormente, implica una tensión cuando se piensa en los procesos de lectura en la enseñanza de la filosofía, porque el llamado a la escucha y al entendimiento de los y las otras, es complejo en una sociedad que está constantemente bombardeada por estímulos informativos en redes sociales, vallas publicitarias e incluso, en la televisión que, más que buscar que los receptores interpreten, buscan la confusión para introducir ideas para publicitar productos y servicios. Es importante, por tanto, interpretar no solo los mensajes que traen los libros, sino también los mensajes que están en la publicidad, para descifrar, de nuevo, la verdad o la mentira fijada en ellos. Un llamado a la lectura de la filosofía, en el contexto de la enseñanza, implica la vinculación epistemológica del profesor y la profesora en relación con los saberes que se pueden desarrollar en la lectura. Esta guía, en primer término, podrá ayudar evidenciar el *performance* hecho en clase por el profesor y, que puede llegar a vincular a los y las estudiantes con el ejercicio del leer. Un leer en filosofía que no solo busca el entendimiento del texto en sí, sino la relación que tienen los conceptos y las oraciones con el mundo de la vida

6.4 Didáctica de aprender a filosofar

Al interior del mundo de la filosofía y su enseñanza existen intensos debates en torno a la posibilidad de la existencia de una didáctica específica de la filosofía. Unos autores creen que la didáctica es necesaria y otros que no. Algunos de sus “opositores”, aseguran que no es indispensable que la filosofía tome elementos de una disciplina externa (la didáctica) para

consolidar las orientaciones de enseñanza de la filosofía, sino que, al enseñar la filosofía se van delineando los caminos para su aprendizaje. En contraste, algunos de sus “promotores” aseguran que es necesaria una didáctica de la filosofía para delinear de manera más precisa las mediaciones y acercamientos que se tienen a la disciplina, bien sea en la escuela o en la universidad. Autores como Michel Tozzi, asegura Gómez (2003), consideran que “antes que una didáctica de la filosofía, una didáctica del filosofar para la enseñanza de la filosofía como disciplina escolar en la escuela” (p, 13) es indispensable para que los estudiantes puedan hallar un sentido en el aprendizaje de la disciplina. En este sentido, resulta imprescindible preguntarse por el sentido que tiene el filosofar en términos de una apuesta didáctica. De acuerdo con Tozzi (2008)

Filosofar es reflexionar sobre la relación con el mundo, los demás y uno mismo y acoger intelectualmente las preguntas esenciales. Es esencialmente aprender a:

- Conceptualizar nociones (definir el amor, la muerte)
- Problematizar afirmaciones (¿lo que pienso es realmente cierto?) y plantear interrogantes pertinentes (¿puede uno decir que el hombre sigue siendo un animal?)
- Argumentar, darse razones convincentes para dudar o afirmar (sp)

En este orden de ideas, Tozzi (2008) sostiene que una *didáctica del aprender a filosofar* incluye los tres elementos mencionados anteriormente, a saber: conceptualizar nociones, problematizar afirmaciones y argumentar. Esta práctica, de acuerdo con Tozzi (2018) puede llevarse a cabo mediante el discurso oral o escrito. Estos elementos, configuran una triangulación desde donde se pueden sentar los elementos básicos para aprender a filosofar. En su texto “pensar por sí mismo” (2008) Tozzi delinea de manera detallada, en el capítulo siete (7) algunos de los ejercicios en los que se ve aplicada esta didáctica. Sin embargo, de acuerdo con Gómez (2015) autores como Bernard Rey, aseguran que la filosofía no puede reducirse a la mera articulación de los tres componentes señalados por Tozzi. No obstante, asegura Gómez (2015) la intención de Tozzi no es la de configurar una definición de la filosofía, sino destacar como la articulación de estos tres componentes puede ayudar a preparar a los estudiantes en la actividad del filosofar. Dicho esto, la filosofía y el ejercicio del filosofar constituyen un ejercicio mucho más amplio y heterogéneo que lo postulado en la *didáctica del aprender a filosofar*, ya que esta solo cimienta, por decirlo así, los elementos iniciales, propedéuticos o preparatorios que conducirían, en algún momento, a los estudiantes a pensar por sí mismos.

La apuesta de Tozzi (2008) nos parece acertada, ya que enseñar filosofía sin filosofar, podría hacer aparecer a los estudiantes los contenidos filosóficos como elementos estériles y desarticulados. Ahora bien, si bien el filosofar no se reduce a la articulación de los tres

componentes señalados por Tozzi (2008), sino que son la base que permitiría a los estudiantes adentrarse en el ejercicio de pensar por sí mismos.

Por lo demás, afirma Rey² la filosofía no podría ser reducida a las tres actividades que propone Michel Tozzi (2007a, 2012) como fundamentales para la “enseñanza del filosofar” o “pensar por sí mismo” (conceptualizar, problematizar y argumentar) (...) No es suficiente plantear problemas, construir conceptos y argumentar para filosofar, cuando Tozzi, propone estas tres operaciones no pretende de ninguna manera “definir” la filosofía. Él quiere destacar y resaltar expresamente que ellas entran y participan de la práctica filosófica, y como ellas juntas pueden dar lugar a preparaciones prácticas específicas en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía y del filosofar; y las propone como pilares de una didáctica de la filosofía. Son entonces netamente ejercicios de preparación en la reflexión filosófica. No agotan y no constituyen de ninguna manera la totalidad de la enseñanza de la filosofía en la educación media (Gómez, 2015, p.34)

En este orden, la *didáctica del aprender a filosofar* de Tozzi (2008) no tiene la pretensión de instaurar una definición de la filosofía, sino solo de acercar a los estudiantes a las operaciones básicas que se utilizan, principalmente, en el filosofar. La *didáctica del aprender a filosofar* concibe como esencial el desarrollo del pensamiento antes que, del aprendizaje mismo de la filosofía, ceñido al postula Kantiano de “no enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar” y que de acuerdo con Gómez (2015) pueden ser abiertamente discutidos. Dicho esto, es importante aclarar que Tozzi (2008) concibe el acogimiento del conceptualizar nociones, problematizar y el argumenta en clave didáctica como un todo articulado. Es decir, al filosofar se conceptualizan nociones y al problematizar se cuestiona el sentido de las mismas y al ponerlas en duda, se demuestra el por qué se ponen en duda en la argumentación. Sin embargo, dependiendo desde donde sea el vértice desde donde se analice, cobrará mayor fuerza la argumentación, la problematización o la definición de una noción que, si bien están articuladas, representan procesos de pensamiento mentales diferentes, pero interdependientes. De acuerdo con esto, observemos por separado cada ángulo de esta triada:

6.4.1 Sobre la conceptualización en la didáctica del aprender a filosofar

Para Tozzi (2008) “la conceptualización es el camino mediante el cual se intenta definir filosóficamente una idea” (sp) En este sentido, ¿qué significa definir filosóficamente una idea? Resulta entonces evidente que, para conceptualizar una idea en clave filosófica, es esencial cuestionarse por medio de la pregunta (enfoque problematizador) sobre el significado de la misma y, al hacerlo, sin lugar a dudas, se tendrá que argumentar por qué se da cuenta del concepto. Por ejemplo, si el **concepto** a definir es la libertad, después de haber hecho un ejercicio riguroso de **problematización**, se podría ir delineando aspectos concernientes al pleno hecho de “ser libres” por vía de **la argumentación**. Para Tozzi (2008)

² Bernard Rey.

esta mutua correspondencia entre el argumentar, el problematizar y definir nociones, es lo que define la profundidad del acto reflexivo del filosofar. Sin embargo, existen vías, dice Tozzi (2008) para llegar a la definición de una noción. La primera vía, es poder diferenciar entre el concepto y su representación. Si seguimos con el ejemplo del concepto de libertad, podría pensarse que una representación de la misma puede verse representada en la figura de un sujeto perteneciente a la cultura Punk. Es decir, la libertad se ve representada en la figura de un sujeto que no sigue las normas que, incluso, desobedece los códigos morales y estéticos de la sociedad. Sin embargo, ¿ese el significado de libertad? Plantear a la diferenciación entre el concepto y a la representación es clave, por vía de la articulación de la problematización y la argumentación, para poder llegar realmente a la definición de lo que significa ser libre. Kant (2013) entiende la libertad en términos de la autonomía, es decir, en la capacidad de pensar por sí mismo. Sin embargo, de acuerdo, a Kant (2013), el pensar por sí mismo, no exime del cumplimiento de las normas, debido a que se establecen dos usos de la razón: la privada y la pública. La pregunta para el *punketo* sería ¿qué concepto de libertad es el que sigues? ¿Cómo lo problematizas, lo argumentas o lo problematizas? Es solo sobre esa vía de la diferenciación del concepto de su imagen que se podrá llegar al camino definitivo del concepto.

Otras claves, mencionadas por Tozzi (2008), para entender la definición de una noción son: localizar el sentido común de las nociones, hacer distinciones conceptuales, buscar las características, distinguir la extensión y su comprensión, como los límites hasta donde pueden llegar y las múltiples aplicaciones que puede llegar a tener.

6.4.2 Sobre la problematización en la didáctica del aprender a filosofar

En términos de Tozzi (2008) “no existe relación filosófica sin problematización, ni tampoco de pensamiento científico (...) pero cada una tiene una especificidad que tiene unos alcances (...) sobre los objetos de reflexión” (sp). La cuestión de problematizar filosóficamente conduce a pensar seriamente, sobre la esencia misma de la filosofía en relación con el método. Si bien, la filosofía no es reconocida como una ciencia empírica, no significa que mediante sus argumentaciones no permita dar cuenta de cómo es el mundo, incluso pareciera que por medio de ella es que se puede conocer el mundo, debido a que la filosofía otorga los insumos mediante los cuales se puede observar las cosas: las ideas.

Sin embargo, la problematización filosófica tiene un alcance, por decirlo de algún modo, limitado a su propio campo. Dicho de este modo, el hecho de que el método filosófico no sea empírico hace que la filosofía se remita a aspectos de estricto orden intelectual, ideal, no material. Aunque si bien, la relación entre ideas y el mundo de las cosas es bien estrecha, la filosofía puede dedicarse más a conceptualizar sobre el sentido del tiempo, más no medirlo, como lo haría el astrónomo o el físico. No obstante, el concepto de tiempo sí puede provenir de la filosofía, al menos su cuestionamiento en torno a lo que sujeto comprende por tiempo y, ejemplos tendríamos muchos, dentro de los cuales se destaca lo hecho por Kant en la Crítica de la razón pura, como asegura Verneaux (1977), específicamente en el apartado de la estética.

trascendental, donde el filósofo de Königsberg conceptualiza las categorías de espacio y tiempo, y dicha consideración permitió entender cómo es que conocen los sujetos. Y, con base, en esta visión entendida como el giro copernicano, ciencias como la astronomía y la física puede entender cómo es que miden lo que miden. Estos cuestionamientos de orden filosófico producen lo que las ciencias plantean en su hacer, pero dichas ciencias operan de manera distinta.

Para Tozzi (2008), entonces el ámbito del problematizar guarda un orden con los límites propios de la disciplina, pero guarda enteramente una correspondencia con una característica del pensamiento filosófico y es la duda. Dice el mismo Tozzi (2008) “cuestionar es poner en duda las certidumbres, las afirmaciones” (sp) Y, para ello, es posible empezar, según Tozzi (2008) por poner en duda una tesis, cuestionar una afirmación y al plantear un problema. Estos elementos, son esencial para el filosofar misma, porque ponen en boga la misma definición de la filosofía, pero también la articulación con los demás ejes de la *didáctica del aprender a filosofar*.

6.4.3 Sobre la argumentación en la didáctica del aprender a filosofar

Para Tozzi (2008), existen dos tipos de argumentación filosófica desde la *didáctica del aprender a filosofar* y son la argumentación probatoria y la argumentación cuestionante. La argumentación cuestionante, dice Tozzi (2008), es cuando se presentan las razones por la cuales se ponen en duda una certeza, una opinión o una tesis. Esto, dice Tozzi (2008) es una herramienta intelectual para poder problematizar. Este tipo de argumentación se caracteriza por poner en duda, pero no solo a manera de la interrogación en sí misma, sino aportando las razones, motivos y circunstancias del porqué se duda. Por el contrario, la argumentación probatoria, dice Tozzi (2008) es la que asume ya no una duda, sino a justificación de una tesis, es decir, una afirmación sobre algo. Este tipo de argumentación, de acuerdo con Tozzi (2008), se puede identificar cuando el filósofo está dando respuesta a una tesis. Dicho de otro modo, puede ir, según Tozzi (2008) justo después de una argumentación cuestionante, ya que allí, donde se pone la duda, a la pregunta, viene posteriormente el desarrollo de una afirmación, una certidumbre sobre lo que se cuestiona. Sin embargo, el mero hecho de argumentar probatoria o cuestionantemente, no garantizan necesariamente que estas sean argumentaciones filosóficas, ya que Tozzi (2008) debe tener unas condiciones específicas relacionadas con: la coherencia interna en la forma, la pertinencia sobre el fondo y la llamada a los valores. La coherencia interna en la forma, tiene que ver el hecho de no haya contradicción en la argumentación, es decir, de acuerdo con Tozzi (2008) que no viole el principio de no-contradicción. La pertinencia, con respecto al fondo, dice Tozzi (2008) es la consistencia del contenido con la forma, dicho de otro modo, que haya una correspondencia de la no-contradicción con un sentido de realidad. Y, por último, dice Tozzi (2008) la llamada

a los valores, tiene que ver con el hecho de se puedan matizar correctamente las diferencias entre los múltiples conceptos que se enuncian con el propósito de hallar precisión.

7. Metodología

El presente trabajo, se fundamenta metodológicamente en la investigación basada en diseño. De acuerdo con Rianudo, M & Donolo, D (2010), esta metodología consta de tres fases que son: preparación del diseño, implementación del experimento del diseño y el análisis retrospectivo. Siguiendo a Rianudo, M & Donolo, D (2010), la etapa del diseño se concibe como el conjunto de criterios mediante los cuales se toma la decisión de realizar un diseño. Esto implica, dice Rianudo, M & Donolo, D (2010), reunir un conglomerado de actividades e instrucciones que anticipan como podría evolucionar la comprensión de un tema en los estudiantes. De igual forma, este conglomerado, dice Rianudo, M & Donolo, D (2010) debe tener una justificación teórica que fundamente la preparación del diseño para la posterior puesta en práctica del mismo. En general, el diseño, asegura Rianudo, M & Donolo, D (2010) debe constar de *metas de aprendizaje, puntos de partida, elaboración del diseño instructivo y definir las intenciones teóricas del estudio.*

En cuanto a la segunda fase, la implementación del diseño asegura Rianudo, M & Donolo, D (2010) es imprescindible, no solo ensayar el diseño, sino probar en general su efectividad. De igual forma, en la aplicación, de acuerdo con Rianudo, M & Donolo, D (2010), es importante ir analizando los datos que arroja la implementación para ir haciendo los ajustes pertinentes al diseño instruccional realizado. En otras palabras, la metodología basada en diseño es flexible en su articulación con el terreno de la práctica. En la tercera fase, a saber: el análisis retrospectivo, asegura Rianudo, M & Donolo, D (2010), se llevan a cabo dos cosas principalmente, el análisis de los datos y la reconstrucción de la teoría instructiva. Este punto de análisis, siguiendo a Rianudo, M & Donolo, D (2010), está cimentado en la posibilidad de poder ver el verdadero impacto que ha tenido el diseño y luego, mediante los ajustes, hacer las correcciones indicadas para ir fortaleciendo los procesos, teniendo en cuenta las diferentes variables acordes a los diferentes contextos de aplicación.

De igual forma, es importante señalar, tal cual como dice Rianudo, M & Donolo, D (2010) que la metodología basada en diseño tiene diferentes enfoques y que no hay una claridad de cuáles son sus fases específicas. Por ejemplo, un enfoque diferente de las fases de la investigación basada diseño se da Crocetti, B., & Salinas, J (2016), quienes aseguran que hay dos fases, a saber: “investigar hasta crear un nuevo producto y sus sucesivas mejoras, y por otro lado aportar conocimiento en forma de principios que contribuyen a nuevos procesos de diseño” (p.44). Sin embargo, es importante señalar que tanto Crocetti, B., & Salinas, J (2016) como Rianudo, M & Donolo, D (2010), convergen en el hecho de asegurar que es necesaria

la formulación del diseño para que luego, en su aplicación, se pueda mejorar la efectividad de los procesos. En todo caso, es necesario aclarar que el presente estudio se basa en las fases señaladas antes y que corresponde al enfoque dado por Rianudo, M & Donolo, D (2010).

Si bien, esta metodología consta de tres fases, es importante aclarar que el presente trabajo llega solo hasta la primera. Sin embargo, este trabajo pretende ser el sustento teórico y de diseño para una posterior aplicación que permita iluminar el camino de los profesores que buscan mediar los procesos de lectura con sus estudiantes en la enseñanza de la filosofía. En cuanto a los pasos mencionados en el diseño, señalamos que:

Primero, *los puntos de partida* quedan resueltos en el desarrollo del planteamiento del problema y en la formulación de los antecedentes, ya que allí, se exponen con claridad los aspectos desde donde parte la investigación para formular el diseño. Segundo, la *definición de las intenciones teóricas*, quedan claras en la construcción del marco teórico y en los resultados, porque allí se muestran las categorías y los conceptos desde se realiza el diseño; además, de expresar la apuesta teórica resultante de la interpretación derivada del estudio del concepto de lectura en Ricoeur (1999) y la *didáctica del aprender a filosofar* en Tozzi (2008). Para concluir, las metas de aprendizaje aparecen en la puesta en marcha de la construcción del modelo de lectura diseñado a partir de Tozzi (2008) y Ricoeur (1999)

8. Resultados: La lectura del texto alfabético como herramienta para la didáctica del aprender a filosofar

El objetivo general de la investigación se formuló con la intención de diseñar una propuesta de formación que relacionara los planteamientos de Ricoeur (1999) sobre la lectura del texto alfabético y su contribución en la *didáctica del aprender a filosofar* de Tozzi (2008). Este planteamiento, surge como respuesta a una serie de demandas que se exige al profesor de filosofía para animar sus clases en la educación media en Colombia. Estas demandas, se revisten de una complejidad mayor cuando de lo que se trata en la clase de filosofía es de leer, pero de no leer cualquier cosa, sino de leer filosofía.

Los descontentos por parte de los estudiantes son muchos, tal cual como indica Tozzi (2008), los estudiantes animados al principio por los cuestionamientos existenciales de la filosofía, terminan por perder el interés cuando se encuentran frente a la cátedra del maestro o la lectura del texto filosófico. En este sentido, es responsabilidad de los profesores de filosofía reflexionar sobre las diferentes aristas que generan este descontento en el estudiantado para poder resolverlo de manera efectiva. Dicho esto, para dar una mirada a la problemática, se hizo necesaria una fundamentación epistemológica y didáctica del ejercicio de la enseñanza

de la filosofía, pero esta vez teniendo como eje central el tema de la lectura de los textos filosóficos de tipo alfabético.

Por esto, como primer objetivo específico de la investigación, se propuso analizar el concepto de lectura, haciendo énfasis en los textos de tipo alfabético, desde las obras *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (2006) e *Historia y narratividad* (1999) del filósofo hermeneuta francés Paul Ricoeur. En los resultados que arroja la investigación con respecto al cumplimiento de este primer objetivo, se logra entender lo siguiente y que el lector encontrará en el desarrollo de los resultados.

Primero, se logra entender que desde Ricoeur (1999) la lectura es un ejercicio interpretativo que se enmarca en el contexto de la discursividad del lenguaje. La discursividad del lenguaje, dice Ricoeur (1999), tiene la particularidad de considerar al lenguaje no como un fin en sí mismo, sino como un medio que relaciona al lector con la reflexión que tiene él consigo mismo, con los otros y con la realidad. Esta triple mediación del discurso, asegura Ricoeur (1999), hace que en la lectura del texto alfabético se gesten una relación antropológica, ontológica y existencial. Estos puntos, se conectarán con la discusión sobre el significado mismo de la hermenéutica, y que Ricoeur (1999) resuelve, al plantear la reciprocidad entre *explicación e interpretación*, lo que termina consolidando la apuesta del *arco hermenéutico*. Este último insumo, descubierto en la investigación, permite establecer una relación común de la reflexibilidad entre el ejercicio de la lectura y el filosofar en Tozzi (2008), lo que nos lleva al planteamiento del segundo objetivo.

Dado lo anterior, la formulación del segundo objetivo específico tuvo como fin vincular la comprensión del concepto de lectura del texto alfabético en Ricoeur (1999) a los planteamientos de la *didáctica del aprender a filosofar* en Tozzi (2008). En un primer momento, se realizó la caracterización de las operaciones mentales que involucran en el filosofar desde Tozzi (2008), a saber: el conceptualizar, el problematizar y el argumentar. Esta triada, de la triangulación didáctica establecida por Tozzi (2008) se esgrime como un insumo conceptual y didáctico que será fundamental para la comprensión de la lectura del texto filosófico alfabético, porque al leer filosofía, se buscará ubicar las operaciones mentales que constituye *todo* pensar filosófico. Esto es, ubicar en el texto alfabético, cuando el filósofo argumenta, conceptualiza y problematiza. Esta ubicación, se empalma con la visión del *arco hermenéutico* en Ricoeur (1999), porque para entender la filosofía se hace necesario reconocer la dimensión *explicativa* de la lectura y la *interpretativa*, para poder preguntar y cuestionar filosóficamente el texto. De igual forma, la vinculación entre Ricoeur (1999) y Tozzi (2008) posibilitan enunciar dos aspectos comunes entre el leer y el filosofar, a saber: 1) la reflexibilidad; y derivado de esto 2) el establecimiento de condiciones de posibilidad del texto.

Así pues, las relaciones hechas entre Ricoeur (1999) y Tozzi (2008), nos llevan a la formulación de un tercer objetivo específico que consiste en diseñar una propuesta de formación que vinculara los planteamientos entre ambos autores. Aquí, el lector encuentra la proposición de un modelo de lectura que integra tanto la visión de Tozzi (2008) como la de Ricoeur (2008) con respecto al acto filosófico de la lectura. De igual forma, se integran al

modelo de lectura unas recomendaciones previas al momento de la lectura que nacen de mí del ejercicio de investigación y de mi propia experiencia como docente y que sirven de insumo complementario al modelo mismo. Por último, en aras de comprender el funcionamiento del modelo de lectura, se aplican las orientaciones a la lectura del texto *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (2013) de Kant, ya que de esta manera se logra identificar con mayor precisión la propuesta hecha en esta investigación.

A continuación, se invita al lector a leer detenidamente los resultados que tuvo la investigación.

8.1 Sobre la lectura del texto alfabético de Paul Ricoeur

La lectura del texto alfabético en Paul Ricoeur (1999) es un tema que concierne al mundo de la discursividad del lenguaje. Esta discursividad, se corresponde con la puesta en práctica del lenguaje por medio de oraciones y frases que construye el ser humano para significar y dar sentido al mundo. Ricoeur (1999) asegura que: “El texto es un discurso fijado por la escritura” (p,60) y el texto alfabético es un tipo de escritura que está compuesto por códigos que, organizados sintácticamente, acorde a ciertas reglas de la lengua, sirve para que el sujeto construya frases y oraciones que logran en su conjunción la transmisión de mensajes. En la lectura del texto alfabético, el lector se encuentra frente a la comprensión de un discurso que, de acuerdo con Ricoeur (1999) cumple una triple mediación, a saber: con la realidad (la cuestión ontológica), con el otro (la cuestión antropológica) y la hermenéutica (la cuestión de la apropiación).

8.1.1 La cuestión ontológica de la lectura.

La lectura como comprensión del texto alfabético, se corresponde con la *naturaleza* ontológica del lenguaje, porque con “la oración el lenguaje se dirige más allá de sí mismo” (Ricoeur, 2006, p.34). Esto quiere decir que, el lenguaje no es un organismo autorreferencial, sino que designa elementos que señalan un mundo por fuera de él y que indican – de un modo muy particular- la existencia de un “afuera”. En otros términos, el mundo de las palabras refiere al mundo de las cosas. Este paso del mundo del lenguaje al mundo de las cosas, presupone un salto, en términos ontológicos, porque el lenguaje si bien puede referirse a sus correspondencias internas, también refiere la existencia de un mundo *externo* a él, el mundo psíquico de las personas o al propio mundo de la vida. En este sentido, cuando se lee no solo se interpretan los códigos en sus relaciones internas, sino lo que refieren: al mundo. En palabras de Ricoeur (1999) el lenguaje: “es aquello a través de o mediante lo que expresamos la realidad, aquello mediante lo que tenemos un mundo” (p.47) El mundo, si bien puede ser el mundo de la *interioridad* o la *exterioridad*, refiere a una cuestión que no es plenamente tautológica, sino que implica una relación con el mundo, con la realidad misma.

8.1.2 La cuestión antropológica de la lectura.

De acuerdo con Ricoeur (1999), cuando se lee un texto alfabético se asiste a la interpretación de algo que “alguien dice” por medio de la escritura. La lectura, en este sentido, surge al entrar en contacto con el código que otro ha puesto de sí mismo para otros. En este sentido, la lectura es antropológica, porque al fijar el código en la escritura se manifiesta la posibilidad de conexión con *un* otro que ha dejado huellas de sí mismo en ella y que al ser leídas, posibilitan la comunicación entre dos o más existencias. Ahora bien, el tema de la lectura del texto alfabético tiene algunas singularidades con respecto a otros tipos de comunicación, como, por ejemplo, la que se da en diálogo o en el discurso oral, porque cuando se lee no se dialoga en sentido estricto:

Lo que sucede en la escritura es la manifestación completa de algo que está en un estado virtual, algo incipiente y rudimentario que se da en el habla viva; a saber, la separación del sentido y del acontecimiento. Pero esta separación no es de tal magnitud que cancele la estructura fundamental del discurso (...). La autonomía semántica del texto que ahora aparece todavía es gobernada por la dialéctica de acontecimiento y sentido. (Ricoeur, P, 2006, p. 38)

Para Ricoeur (2006) cuando se lee un texto alfabético se está interpretando un escrito que se ha independizado del autor (el escritor), ya que el texto ha tomado completa autonomía con respecto a él, porque a diferencia del discurso oral, en el que el emisor está presente, en la lectura el escritor no lo está. Dice Ricoeur (1999) “el escritor no responde al lector. Más bien, el libro separa las vertientes del acto de escribir y del acto de leer, (...) [porque]no se comunican entre sí” (p. 61). En este sentido, como el escritor no está *físicamente* presente en la lectura, solo queda el discurso escrito en toda su integridad para ser interpretado. Es por esto, por lo que el texto cobra una completa autonomía de significado. En la lectura: “el lector sustituye al interlocutor, al igual que, simétricamente, la escritura sustituye a la locución y al hablante” (Ricoeur, 1999, p, 60 -61).

En extensión, de acuerdo con Ricoeur (1999), con el nacimiento de la escritura, se asiste a un cambio con respecto a la relación que tienen los sujetos, porque la escritura marca una nueva forma de comunicación que modifica y desarrolla las civilizaciones. En la escritura, dice Ricoeur (1999), se asiste a la emergencia de un archivo individual y colectivo que produce una memoria. Y la memoria, cifrada por la *tecnología* de la escritura posibilita la permanencia de los mensajes en el tiempo. Dicho esto, el nacimiento de la escritura es también – de algún modo- el nacimiento de la historia. Una suerte de *tecnología* que, dentro del desarrollo humano y las civilizaciones, cambió la forma en cómo nos comunicamos y entendemos.

Ahora bien, la escritura y su lectura configuran una alteridad en la relación que tiene el escritor con su obra, porque si bien el texto es escrito por un sujeto, éste deja de ser parte de él para ser fijado en la escritura, es decir, el texto se independiza del escritor, pero paradójicamente el autor sigue viviendo en él.

[En la escritura se asiste] a una relación compleja entre el texto y el autor que nos permite decir que éste es constituido por aquel, es decir, que el autor está íntimamente relacionado con el espacio de significación trazado e inscrito por la escritura. El texto es el lugar en el que acontece el autor. (Ricoeur, 1999, p, 64)

En este orden, la escritura es un espacio de relación antropológica, porque permite la comunicación con otros y consigo mismo. En la relación que se tiene en la escritura en el conocimiento de sí -también relación antropológica, autorreferencial o autorreflexiva- permite que alguien pueda leerse a sí mismo y contemplar los cambios que ha tenido a través del tiempo. Un escritor puede encontrar que su escritura ha cambiado desde su juventud hasta vejez. Estos cambios, pueden presentarse en forma de alteridad, el escritor puede encontrarse a sí mismo como otro, como joven y no como anciano, por ejemplo. En todo caso, dice Ricoeur (1999) el ejercicio de la lectura es un acto intersubjetivo, porque conecta múltiples subjetividades por medio del texto en y a través del tiempo.

8.1.3 La cuestión hermenéutica de la lectura: entre la apropiación y la objetividad.

“En la lectura (...) vamos a ver cómo se contraponen las dos actitudes que hemos resumido (...) bajo el rótulo de explicación e interpretación” (Ricoeur, 1999, p. 64) La comprensión de la lectura ha sido ampliamente estudiada en el campo de la hermenéutica y ha generado tensiones con respecto a su definición.

En este sentido, dice Ricoeur (1999), se ha instaurado una visión científicista de la comprensión de la lectura como un tema asociado a la *explicación*, es decir, a la perspectiva que ha entendido la lectura como tema de la identificación de lo que objetivamente dice el texto, a partir del análisis de las relaciones que se dan internamente entre las frases y oraciones que lo componen. Esta visión, plenamente instrumental de la lectura se ha opuesto al ámbito de la *interpretación*, dice Ricoeur (1999), desde la perspectiva hermenéutica de Dilthey, porque el ámbito de la interpretación se corresponde, no con un tema centrado en la objetividad del texto, sino con la comprensión de la psique ajena. Incluso, dice Ricoeur (1999) sobre Dilthey que, esta oposición (entre explicación e interpretación) se corresponde con la división de lo que son las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, siendo las ciencias naturales las que apuntan a encontrar la objetividad del texto y las del espíritu, las del entendimiento de la psique ajena. En extensión, el ámbito científicista de la *explicación* se ha visto relacionado con la perspectiva de la lingüística estructural de Saussure y, en general, con la filosofía analítica anglosajona y, en el ámbito de la interpretación, con autores de la perspectiva hermenéutica y romántica, como la de Scheleirmacher o Dilthey.

En este contexto, Ricoeur (1999) busca encontrar un punto de conciliación entre estos dos abordajes de la lectura, porque ambas visiones, a saber: el de la explicación y la interpretación, deberían tener cabida en el campo de la comprensión de la lectura. “Habrá que

defender gradualmente la existencia de una relación íntima, complementaria y recíproca entre la explicación y la interpretación” (Ricoeur, 1999, p, 73). Por un lado, la visión de una lectura *explicativa*, de acuerdo con Ricoeur (1999) configura una visión según la cual se hace caso omiso del contexto desde donde se interpreta, es decir, omite a los sujetos. Sin embargo, para Ricoeur (1999) esta visión es incompleta, porque el texto no se encuentra cerrado sobre sí mismo, sino que, por definición, está en apertura a un auditorio de lectores que interpreta desde un lugar y una visión específicas.

Leer es, en cualquier caso, enlazar un discurso nuevo con el discurso del texto. Esta imbricación de un discurso con otro pone de relieve, la propia constitución del texto, su capacidad original de ser reconsiderado, su carácter abierto. La interpretación es el resultado concreto de esa imbricación y de esa reconsideración. (Ricoeur, 1999, p, 74)

La lectura, desde Ricoeur (1999), tiene que ver con lo que el lector *apropia* del mismo en su comprensión del texto, en la producción de un discurso alterno que interpela a la subjetividad misma de quien lee. Sin embargo, Ricoeur (1999), no considera que el ámbito de la lectura deba reducirse a un tema plenamente *subjetivista* en términos del capricho de lo que quiso interpretar el lector o decir el escritor. En cambio, Ricoeur (1999), entiende que el ámbito de la lectura debe entenderse en lo que él considera un *arco hermenéutico* en el que se interrelacionan recíprocamente la *interpretación* y la *explicación*.

Me gustaría subrayar lo siguiente: explicar consiste en poner de relieve la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto, mientras que interpretar es seguir la senda abierta por el texto, su pensamiento, es decir, ponerse en camino hacia el *oriente* del texto. Esta observación nos incita (...) a buscar, más allá de la operación subjetiva de la interpretación como un acto *sobre* el texto, una operación objetiva de la misma que sería el acto *del* mismo. (Ricoeur, 1999, p, 78)

Leer, es entonces, desde la perspectiva de Ricoeur (1999) un abordaje que va desde la *explicación* objetiva del texto, es decir, es importante saber qué y cómo se escribió el texto, ya que es el mismo texto el que revela, ya no la intencionalidad del escritor, sino la intencionalidad misma del texto. Y, sobre esa base, el lector puede encontrar un escenario de *apropiación* del texto, cruzarlo con su experiencia y reflexionar sobre sí mismo, al establecer relatos y discursos que se interconecten con su propia vida. En ese momento de *apropiación* del texto, dice Ricoeur (1999), es cuando el lector empieza a comprenderse mejor así mismo desde la interpretación que se da del texto. Por lo que:

La reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación tampoco lo es, si no media el proceso de comprensión de uno mismo. En resumen, en la reflexión hermenéutica – o en la hermenéutica reflexiva la constitución de *uno mismo* y la del *sentido* se dan al mismo tiempo. (Ricoeur, 1999, p, 75)

Leer, por lo tanto, es entenderse a sí mismo en la medida en que se entiende el texto. Es un arco que va de lo explicativo a lo interpretativo y que reubica la perspectiva de quien lee como del sentido estructural del texto. Leer en todo caso, es entender a los otros, en la medida que se apropia en la interioridad para entenderse a sí mismo.

8.2 Aspectos generales sobre la didáctica del aprender a filosofar

De acuerdo con Tozzi (2008) “Filosofar es reflexionar sobre la relación con el mundo, los demás y uno mismo y acoger intelectualmente las preguntas esenciales.” (sp). Este acogimiento de las preguntas esenciales dice Tozzi (2008), se establece en una triple dimensión del filosofar al conceptualizar nociones, problematizar afirmaciones y saber argumentarlas. En términos muy generales, dice Tozzi (2008), se conceptualiza al definir el significado de la muerte o el amor; se problematiza al preguntarse sobre el sentido de la veracidad de las afirmaciones propias, sobre el amor o la muerte, por ejemplo y; se argumenta al demostrar con razones la justificación de ciertos postulados sobre las nociones en relación con ciertos contextos.

Ahora bien, estamos de acuerdo con Gómez (2003), quien menciona que Bernard Rey, asegura que la actividad del filosofar es irreductible a esa triple concepción (conceptualizar, problematizar y argumentar), debido a que el filosofar es más que la aplicación de esas tres operaciones. Implica, incluso, desde Lyotard (1987) una configuración del deseo, una actitud anhelante con respecto al saber, pero no tan solo eso, más allá de las relaciones implicadas con el saber, filosofar se trata en el fondo de: desear el deseo. Sin embargo, Tozzi de acuerdo con Gómez (2003) no busca ambiciosamente definir el significado de la filosofía, ni del filosofar, sino que está pensado en esta triple concepción desde un punto de vista didáctico, ya que si bien, el conceptualizar, el problematizar y el argumentar no son el todo de la filosofía, si son operaciones que intervienen en la práctica filosófica y que pueden ayudar a los estudiantes de secundaria a abordar la filosofía y el filosofar de una manera más afable.

Para Tozzi (2008) filosofar implica la articulación de estos procesos de pensamiento y estos pueden demostrarse por vía del discurso oral o escrito. Es, dice Tozzi (2008), ponerse en lugar del filósofo en su ejercicio discursivo. En este orden, Tozzi (2008) define estos tres ejes del filosofar de la siguiente manera:

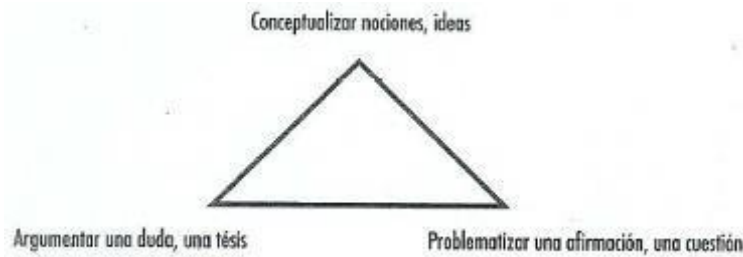


Imagen tomada de: Tozzi (2018)

La **conceptualización** es el camino mediante el cual se intenta definir filosóficamente una idea. Uno responderá, por ejemplo, al final de una reflexión -y no al principio – a la pregunta “¿qué es lo trágico?” (Tozzi, 2008, sp)

La **problematización** es la actividad intelectual por la cual se pone en duda una certeza inicial (ej., “el consumo es la versión moderna de la felicidad”) para desembocar en el planteamiento de un problema esencial (ej.; “¿el hombre puede contentarse con tener para ser?”) (Tozzi, 2008, sp)

La **argumentación** filosófica es la producción de una convicción pretendidamente legítima porque está fundada en la razón y aspira a lo universal (ej.: el arte no puede morir, porque es la parte de imaginación necesaria al deseo de vivir) (Tozzi, 2008, sp)

Para Tozzi (2008) estos tres ejes son los que configuran la triangulación *didáctica del aprender a filosofar* y estos se interrelacionan entre sí al momento de abordar los múltiples cuestionamientos filosóficos. Esta interdependencia, hace que no sea posible conceptualizar una noción sin, paralelamente, dudar o problematizar sobre el significado de esta; como tampoco, es posible argumentar sin problematizar a partir de una noción en su confrontación con un contexto específico; asimismo, al problematizar se hace necesario argumentar y partir de unas nociones, ver y contemplar los posibles horizontes reflexivos del pensamiento filosófico en esto.

En este sentido, Tozzi (2008) caracteriza cómo se pueden desarrollar cada una de estas habilidades de pensamiento de acuerdo con la triangulación *didáctica del aprender a filosofar*. En suma, uno de los ejes que más está presente en cada uno de los componentes es el enfoque problematizador, ya que este elemento, es característicamente filosófico, por su relación con el cuestionamiento, con la duda (metódica en Descartes, por ejemplo), que ha constituido esencialmente el pensar filosófico. De igual forma, Tozzi (2008) recomienda para cada uno de los vectores de esta triangulación lo siguiente:

- Al **conceptualizar**: buscar nociones articuladas al concepto central, tratar de hallar el sentido común de las nociones, hacer distinciones conceptuales, distinguir expresión y comprensión, buscar el sentido de la noción en sus dominios de aplicación en el mundo. (Tozzi, 2008, sp)
- Al **problematizar**: cuestionar por vía de interrogantes afirmaciones de carácter filosófico, interrogar el mismo sentido de la formulación de las preguntas, formular problemas asociados a la postulación

de tesis y que pueden implicar contradicción, entender que problematizar también es un problema. (Tozzi, 2008, sp)

- Al **argumentar**: hallar una coherencia interna en términos de la forma y la pertinencia del contenido, definir que el método no es ni demostrativo matemático, ni experimental; blindar la argumentación por vía de la resistencia a las objeciones. (Tozzi, 2008, sp)

Estos tres elementos propuestos por Tozzi (2008) en la *didáctica del aprender a filosofar* son una herramienta conceptual que permite entender cómo articular de manera más clara el mundo de la filosofía y el de la enseñanza en la escuela. Si bien, estos tres componentes no son el todo de la filosofía, son ejes sobre los cuales los y las estudiantes pueden partir para iniciar a realizar sus reflexiones de una manera más articulada y coherente. A continuación, encontraremos cómo estas tres dimensiones se relacionan con el mundo de la lectura desde el enfoque de Ricoeur (1999 & 2006)

8.3 Vínculos entre Ricoeur y Tozzi: reflexiones desde la didáctica del aprender a filosofar y la hermenéutica.

¿Cuál es la importancia de la lectura del texto alfabético en la puesta en marcha de la *didáctica del aprender a filosofar*? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la dimensión ontológica, antropológica y hermenéutica de la lectura del texto alfabético con respecto a la triangulación de la *didáctica del aprender a filosofar* (conceptualizar, problematizar y argumentar)? En primera medida, una de las principales relaciones que se pueden establecer entre Tozzi (2008) y Ricoeur (1999 & 2006), es que tanto el pensamiento filosófico y el ejercicio de la lectura como ejercicio de interpretación, constituyen insumos importantes para la reflexión. En segunda medida, el carácter *abierto* del texto alfabético desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (1999 & 2006), permite que la reflexividad propia del pensamiento filosófico se despliegue en elementos que enriquecen la construcción del discurso filosófico desde la triangulación propuesta por Tozzi (2008). Por último, estas relaciones hechas entre la hermenéutica de Ricoeur (1999 & 2006) y Tozzi (2008) permiten que se pueda realizar un despliegue de estos conceptos en la formulación de un diseño de una propuesta de formación sobre la lectura y el filosofar en la enseñanza de la filosofía en la educación media.

8.3.1 Leer y filosofar: una apuesta por la reflexividad del pensamiento.

Para Michel Tozzi (2008) filosofar es una reflexión sobre la relación que tiene el ser humano con el mundo, con los demás y con uno mismo, por vía del acogimiento intelectual de las preguntas esenciales de la filosofía. Estas preguntas, se las han formulado los seres humanos desde antaño, sin tener una respuesta definitiva con respecto a temas como el origen de la vida, la muerte o la felicidad. En una ejemplificación, sobre el carácter **problematizador** de la *didáctica del aprender a filosofar*, Tozzi (2008), ilustra una premisa muy interesante: “el

consumo es la visión moderna de la felicidad” y posteriormente pregunta: “¿el hombre puede contentarse con tener para ser?”. El tema de la felicidad, en su acepción contemporánea, se ha asociado a la cuestión del consumo y la apropiación de la propiedad privada. Sin embargo, un escuadrón de preguntas filosóficas, teorías, argumentos, contraargumentos y refutaciones, pueden saltar a la vista de cualquiera que se haya internado, así sea solo un poco, en el pensamiento filosófico. La reflexividad del pensamiento filosófico obliga a quien quiera aprender a filosofar a hacerse este tipo de cuestionamientos e, incluso, formular de manera original los propios.

Curiosamente, ese carácter de flexibilidad del pensamiento filosófico, adaptado por Tozzi (2008) en la *didáctica del aprender a filosofar* se encuentra en perfecta consonancia con la visión que tiene, Paul Ricoeur (1999 & 2006), sobre la lectura del texto alfabético como una actividad de interpretación del texto. Para Ricoeur (1999), la lectura del texto alfabético se mueve en una tensión que oscila entre el orden *explicativo* e *interpretativo*. Por un lado, dice Ricoeur (1999), al ámbito *explicativo* de la comprensión del texto obedece al campo de la objetividad de este, es decir, al conjunto de relaciones internas que lo configuran, a saber, el orden sintáctico y gramatical, en que están compuestas las oraciones según una estructura lingüística y que, mediante ella, permiten la transmisión del mensaje. No obstante, por otro lado, la visión *interpretativa* de la comprensión del texto, si bien puede partir del ámbito *explicativo*, se fundamenta, de acuerdo con Ricoeur (1999), a la *apropiación* que hace el sujeto del mensaje en relación con su propia existencia. Dice Ricoeur (1999), el texto alfabético, al ser *apropiado*, produce un nuevo discurso (el propio) sobre el mensaje objetivo que se ha leído. En este sentido, leer no es simplemente aceptar sin dilación lo que dice el escrito, aunque reconocemos que es importante entenderlo objetivamente. No obstante, la apropiación del discurso a la vida propia posibilita que el sujeto reflexione sobre sí mismo, a la par que descifra el entramado, en este caso, filosófico del texto. Incluso:

Hay que señalar con la misma intensidad que la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación tampoco lo es, si no media en el proceso de la comprensión de uno mismo. En resumen, en la reflexión hermenéutica – o en la hermenéutica reflexiva-, la constitución de *uno mismo* y la del *sentido* se dan al mismo tiempo. (Ricoeur, 1999, p. 75)

Al leer, al igual que al filosofar, o al filosofar al leer, se pone en escena, tal cual como dice Ricoeur (1999), un arco hermenéutico que oscila entre la *explicación* y la *interpretación*. Este arco, dibuja un panorama según el cual, la lectura del texto no queda en la *explicación* misma, sino que queda abierta a la exploración subjetiva de quien lee, al relacionar lo leído con su vida, es decir, al reflexionar sobre sí mismo, el mundo y las relaciones que tiene con los otros.

8.3.2 Leer y filosofar como apertura a condiciones de posibilidad.

¿Por qué y para qué leer el texto filosófico de tipo alfabético? ¿Cuáles son los elementos que proporciona el texto alfabético para el aprendizaje del filosofar? Para dar respuesta a estas

inquietudes, se hace necesario matizar, primero, cuál es la importancia de la escritura en la filosofía y, dos, - bastante ligada -, sobre lo esencial de su lectura en la enseñanza. En este trabajo, le daremos especial énfasis a la lectura, debido a que es el tema escogido para profundizar en la enseñanza del filosofar. Así pues, empecemos por la primera cuestión.

Para Tozzi (2008) la base de la *didáctica del aprender a filosofar* se da en la triangulación del conceptualizar, problematizar y argumentar filosóficamente. Para leer, asegura Tozzi (2008), es necesario “localizar cómo el autor se apresta para elaborar los conceptos, plantear preguntas, argumentar respuestas y articular un conjunto en una progresión de su pensamiento” (sp). En este sentido, para leer un texto filosófico y localizar los tres elementos de la triada es fundamental tener en cuenta el arco hermenéutico propuesto por Ricoeur (1999). En primera estancia, para poder localizar cuando un texto conceptualiza, problematiza y argumenta, es fundamental dar cuenta de las características gramaticales y lingüísticas del texto. Dicho de otro modo, es importante leer *explicativamente* el texto con todos los insumos lingüísticos que éste trae (por ej: saber detectar cuándo y cómo los signos de interrogación son puestos para poner en duda una proposición) y de allí poder hacerse una idea de lo que el texto dice. En una segunda instancia, es esencial no quedarse solo en la fase de la explicación, sino buscar horizontes dentro del texto que permitan entender elementos que, si bien parten de él, van más allá del mismo, porque en su conjunto, tal cual como dice Ricoeur (1999), el texto está relación con el mundo, con otros seres humanos y con nosotros mismos. Dicho esto, Gómez (2003) retoma algunos aspectos mencionados por Tozzi a propósito de la escritura:

El lugar de la escritura es predominante en la enseñanza de la filosofía: [porque] el texto es la huella por la cual nos es transmitida la gran tradición del pensamiento(...). [ya que] Las exigencias de cohesión y de coherencia propias de los procesos de redacción se expresan fuertemente en las necesidades discursivas del texto filosófico; preocupación por las paráfrasis de la definición de las palabras, y las distinciones semánticas de las oraciones por la **conceptualización**, relaciones estrechas entre conceptos y ajuste de las preguntas en la **problematización**, encadenamiento ceñido de las frases y de los párrafos en la preocupación lógica de la **argumentación**. La escritura es de esta manera indispensable para la precisión y el rigor de un pensamiento que trabaja sobre y por una lengua natural (Gómez, 2003, p.46)

Tal cual como asegura Gómez (2003), el papel de la escritura es fundamental en la enseñanza de la filosofía, pero también lo es la lectura de los textos filosóficos, porque la escritura encarna la memoria de los pensamientos más importantes que ha dejado la tradición filosófica. Especialmente, conservados en libros. Por esto, Ricoeur (1999), asegura que “todo escrito conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva” (p.61). En este orden, al entrar en contacto con el texto escrito, tanto el estudiante como el profesor de filosofía pueden interpretar los más complejos sistemas filosóficos que ha gestado la historia de occidente. Y, no solo para recitar proverbialmente lo dicho por los filósofos, sino para poder preguntar, conceptualizar y argumentar en clave

filosófica sobre lo que allí se nos muestra. De ahí que Tozzi (2008), se cuestione “¿qué preguntas hay que plantearle a un texto filosófico para que me revele progresivamente su sentido filosófico?” (sp) Sin lugar a dudas, de acuerdo con Tozzi (2008), de lo que se trata aquí es de localizar los tres elementos de la triada para así, uno, entender el texto (lectura explicativa en Ricoeur) y dos, suscitar por vía de conceptualizaciones, problematizaciones y argumentaciones una discusión sobre lo que allí se muestra (lectura interpretativa en Ricoeur). Este último punto, solo es posible gracias al carácter abierto del texto, ya que esa particularidad es la que permite que la didáctica del aprender filosofar se muestre, ya que, si el texto fuera cerrado sobre sí mismo, no sería posible poner en crisis lo dicho en los textos desde triangulación propuesta por Tozzi (2008).

En este orden de ideas, mostraremos cómo por vía de la conceptualización, la problematización y la argumentación, se puede ir leyendo el texto filosófico a la vez que se va reflexionando filosóficamente sobre el mismo. Para esgrimir esta empresa, mostraremos como por medio de la argumentación se pueden ir desglosando tanto la conceptualización como la problematización. Esto permitirá, ir poco a poco, localizando cada uno de los componentes de la triangulación didáctica del aprender a filosofar en la lectura. Así pues, para Tozzi (2008) es importante leer como el hilo argumentativo de los textos filosóficos se va desarrollando a partir de la identificación de dos tipos de argumentación: cuestionante y probatoria. Para Tozzi (2008), la *argumentación cuestionante o problematizante* se da cuando se presenta un conjunto de razones que pueden poner en duda una definición, una afirmación o una certeza. Por ejemplo, es posible poner en duda la hipótesis hobbesiana del *estado de naturaleza humana* donde Hobbes se asevera que:

“El ser humano es malo por naturaleza”

Una de las formas en las que se puede problematizar esta afirmación es por vía de la argumentación cuestionante. Para aplicarla, primero puedo interrogar el mismo sentido de la afirmación y, segundo, argumentando las razones e implicaciones que puede tener en un determinado contexto la aceptación de dicha hipótesis. En este sentido, es válido preguntar: ¿Por qué es complejo aceptar que el ser humano es malo por naturaleza? Y seguido de esto, profundizar en las implicaciones que podrían tener la aceptación de la afirmación, como, por ejemplo: Es arriesgado establecer una definición sobre la *naturaleza* del ser humano, ya que esto implicaría conocer la maldad de todos los seres humanos sobre la faz de la tierra, lo cual, podría ser improbable, incluso, en términos hipotéticos. Al aplicar la argumentación cuestionante, se puede interrogar el sentido de lo implicado en una afirmación, a la vez que, se muestran una o varias razones por las cuales puede ser improbable aceptarla. Asimismo, dentro de planteamiento del problema, se tiene en consideración que la definición de

naturaleza humana es bastante improbable, por lo que se duda sobre la mayoría de los elementos compuesto en la frase de Hobbes.

En extensión, la *argumentación probatoria* se da, de acuerdo con Tozzi (2008), al momento de aseverar una tesis con respecto a la pregunta planteada y argumentarla respectivamente. En este sentido, es posible aceptar o rechazar la hipótesis hobbesiana de la *naturaleza humana* acudiendo a argumentos de carácter histórico o filosófico para demostrar el porqué del acuerdo o desacuerdo con la afirmación. En el caso de estar de acuerdo, es posible afirmar que la hipótesis de la naturaleza humana es verdadera, porque en los bebés no existe un límite impuesto por el instinto que les permita contener su maldad innata, por ejemplo, el bebé al ser amamantado muerde el seno de la madre sin contemplación, lo cual demuestra su maldad intrínseca. En este orden, tanto la argumentación cuestionante como la probatoria permiten cuestionar el sentido de los que está puesto en un texto y hallar horizontes filosóficos y argumentativos que muestran otras perspectivas en torno a un tema una perspectiva filosófica. En síntesis, en el ejercicio de lectura, la argumentación cuestionante genera la duda sobre las afirmaciones e, incluso, sobre sentido las preguntas que elabora un texto; además, de cuestionar las definiciones espontáneas que se pueden hacer al momento de leer. Entre tanto, para Tozzi (2008) la argumentación probatoria busca hallar las razones fundadoras a los problemas suscitados en el texto, ya bien sea, apoyando las tesis que sostienen los autores o validándolas en el debate de un problema y las presuposiciones que estas traen. Para Tozzi (2008), la identificación de estas formas de argumentación típicas del pensamiento filosófico que permiten que se desarrolle una función refutativa, ya que se presentan objeciones que permiten dilucidar nuevos enfoques sobre una misma cuestión.

Ahora bien, la estructura propuesta por Tozzi (2008), si bien no es el todo de la filosofía, si permite dotar a la filosofía de una propuesta didáctica según la cual se pueda leer en el texto filosófico unos elementos muy claros de composición. En términos de Grossman et al (2005), es entender lo que se conoce como el **conocimiento sintáctico de la enseñanza** y que se concibe como el conocimiento de “los cánones de evidencia que son usados por los miembros de la comunidad disciplinaria [en este caso la filosofía] para guiar la investigación en el campo (p.15). La estructura sintáctica, podríamos decir, se traduce en términos de Tozzi (2008) en la triangulación del aprender a filosofar y lo que se deberá de hacer, en la lectura del texto filosófico.

En este orden de ideas, entender la estructura sintáctica de la filosofía que, en términos de Tozzi (2008), es la triangulación que articula tanto la conceptualización, la problematización y la argumentación filosóficas, permite ver con mayor claridad cuáles son los matices que caracterizan el texto filosófico y, por tanto, poder interactuar de mejor manera con él en la lectura. Esto permite que, como profesor, pueda entender la estructura disciplinar de la

filosofía y aplicar metodología que permitan evidenciar esta estructura en el acompañamiento en las lecturas en las aulas de clase.

8.4 Propuesta formativa: orientaciones para la lectura del texto alfabético en filosofía en relación a la didáctica del aprender a filosofar

Las presentes orientaciones formativas derivan de las relaciones conceptuales hechas entre Ricoeur (1999) y Tozzi (2008). En este sentido, de Ricoeur (1999) se extrajo la comprensión del significado de la lectura como un ejercicio interpretativo. Esta visión, permitió analizar el acto de leer desde la dimensión discursiva del lenguaje. Esta dimensión, asegura Ricoeur (1999), permite que el acto de leer se entienda como un puente entre el sujeto que lee en relación con los otros (cuestión antropológica), con la realidad (cuestión ontológica) y consigo mismo (cuestión interpretativa). Sin embargo, entender la lectura como un acto interpretativo implicó cuestionarse por el significado mismo de la interpretación. En este orden, Ricoeur (1999) establece que cuando se interpreta se concilian el plano *explicativo* y *comprensivo* del texto. Esta unión, de acuerdo con Ricoeur (1999), se da de manera recíproca en lo que él denomina el *arco hermenéutico*.

Por un lado, dice Ricoeur (1999), el plano *explicativo* del texto es la acepción de que el lenguaje obedece a lógica del código y a la red de interdependencias que, sintáctica y gramaticalmente, componen estructuras de significado. No obstante, esta visión concibe el lenguaje como un objeto de estudio y no como un medio, elemento que Ricoeur (1999) concibe como restringido. Por otro lado, asegura Ricoeur (1999), que el terreno *explicativo* no significa nada en sí mismo, sino es *apropiado* por el sujeto. Es aquí, cuando aparece el terreno de lo *interpretativo*, porque cuando se interpreta el texto se abre un horizonte reflexivo que va más allá de la plena correspondencia de los signos consigo mismos.

La visión interpretativa, permite contemplar que el lenguaje no se reduce a una red tautológica de signos que se corresponden internamente, sino que *esos* signos refieren una triple dimensión que relaciona al sujeto que lee con la realidad, con los otros sujetos y consigo mismo. En este orden, el horizonte de la interpretación, posibilita la apertura del texto a la construcción de otros discursos posibles que se relacionen con él y lo alimentan. En síntesis, para Ricoeur (1999) el *arco hermenéutico* es la conciliación recíproca entre lo *explicativo* y lo *interpretativo*, ya que interpretar consiste en entender el código y sus correspondencias (las leyes del lenguaje: sintaxis, gramática, etc.) y su relación con el mundo (triple dimensión del discurso). Así pues, la apertura del discurso caracterizada por Ricoeur (1999), posibilita que el texto pueda ser cuestionado, problematizado o interrogado en función de extraer nuevos horizontes de sentido sobre el mismo. Es justo la característica de la *apertura* del texto, lo que permite que en la lectura se puedan establecer horizontes de comprensión filosófica desde donde se pueda filosofar cuando se lee.

Dado lo anterior, la *didáctica del aprender a filosofar* de Tozzi (2008) cobra sentido en la lectura, porque si bien, es importante conocer el plano *explicativo* del texto, es decir, entender su dimensión objetiva, también es esencial poder producir nuevos horizontes de comprensión

del discurso en la actividad del filosofar. La triangulación didáctica de la filosofía de Tozzi (2008), concibe el acto del filosofar como una interdependencia entre las siguientes operaciones de pensamiento: el conceptualizar, el problematizar y el argumentar.

En efecto, leer filosóficamente un texto, implica de acuerdo con Tozzi (2008) poder localizar estas operaciones de pensamiento en la lectura. Estas tres operaciones que componen la triangulación de la *didáctica del aprender a filosofar*, no constituyen al filosofar en sí mismo, pero permiten ser la orientación para entender los textos filosóficos en su dimensión *explicativa* y posteriormente, en su dimensión *interpretativa*. En este sentido, leer filosóficamente un texto filosófico consiste en poder identificar el trabajo que hace el filósofo al conceptualizar una noción, problematizarla y argumentarla en clave filosófica. Esta comprensión de la lectura de Tozzi (2008), considero, es complementada por la visión de Ricoeur (1999) de la lectura desde el *arco hermenéutico*.

Dicho esto, las orientaciones formativas propuestas aquí se cimientan en la derivación de las correspondencias entre Ricoeur (1999) y Tozzi (2008) a propósito de la lectura del texto filosófico y la *didáctica del aprender a filosofar*. En este sentido, lo primero que el lector encontrará es la explicación del modelo de lectura que produzco desde lo derivado en el análisis entre Tozzi (2008) y Ricoeur (1999). En un segundo momento, el lector encuentra la aplicación didáctica del modelo de lectura teniendo en cuenta los textos: “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” De Kant (2013) y “Sobre la naturaleza” de Parménides (1977). Esta puesta en marcha del modelo de lectura será orientada por un paso a paso que permite ver el desarrollo del modelo de lectura. Por último, derivado de lo anterior, se sugiere al lector considerar dos elementos en la mediación de lectura con los estudiantes, a saber: la didactización del libro y el contexto del autor. Estos dos últimos criterios nacen como elementos adicionales para enriquecer el ejercicio de la lectura – previo al ejercicio mismo del leer-.

8.4.1 Hacia la comprensión de un modelo de lectura derivado de la interpretación de Ricoeur (1999) y Tozzi (2008)

El modelo de comprensión de lectura que propongo en esta investigación parte de un eje principal: la reciprocidad. Influenciado por la perspectiva del *arco hermenéutico* de Ricoeur (1999) me fundamento en la reciprocidad que se establece entre el plano *explicativo* e *interpretativo* y lo extiendo a la comprensión del texto filosófico. Leer el texto filosófico, entonces, requiere de poder localizar en el texto, de acuerdo con Tozzi (2008), las tres operaciones de pensamiento filosófico a saber: la conceptualización, la problematización y la argumentación. Esta apertura del texto (para el caso del texto filosófico), explicada desde Ricoeur (1999) permite que se pueda proyectar esa reciprocidad de lo *explicativo* e *interpretativo* a la lógica según la cual opera el texto filosófico.

Por tanto, el modelo de lectura consta de un eje central que es la comprensión del *arco hermenéutico* de Ricoeur (1999) proyectado en la localización de la triangulación *didáctica del aprender a filosofar* de Tozzi (2008) en el texto. Esto significa que la lectura filosófica se divide en dos grandes bloques: 1) el *explicativo* y 2) el *interpretativo*. En el bloque

explicativo del texto el lector identifica la estructura objetiva del texto y su composición entendiendo las normas del lenguaje que lo rigen. En suma, teniendo en cuenta el enfoque de Tozzi (2008) se busca localizar *explicativamente* las tres operaciones de pensamiento que caracterizan la *didáctica del aprender a filosofar* para así dar cuenta de lo que *dice* el texto.

Así pues, entendida la visión *explicativa* del texto se abre paso a la comprensión *interpretativa* del mismo. Allí, la aplicación de la comprensión de la lectura no se reduce enteramente a entender lo que *objetivamente* dice el texto, sino que pasa a ser una actividad de pensamiento filosófico sobre el mismo. En ese momento, la lectura plantea un horizonte diferente, porque pone en boga un discurso nuevo sobre el que el texto empieza a cobrar otros sentidos diferentes, marcado por la visión del lector quien, a su vez, establece relaciones entre *ese* texto y otros (relación intertextual); además, de vincular la lectura con la realidad, los otros y consigo mismo. Se podría decir, entonces, que aquí el ejercicio de la lectura deja de ser un tema puramente exegético, para ser entonces una actividad filosófica – interpretativa.

Ahora bien, para ilustrar con mayor detalle lo dicho, tomaré como ejemplo la lectura del texto “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” de Kant (2013) para ilustrar puntualmente cómo funciona este tipo de aproximación a la lectura, no sin antes mostrar cuales son las razones del porqué los estudiantes de filosofía en educación media deberían aproximarse a Kant (2013).

8.4.2 Leer a Kant: una oportunidad para conquistar la libertad y tomar buenas decisiones

¿Por qué leer a Kant en pleno siglo XXI? ¿Por qué leer, puntualmente el texto “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?”? ¿Por qué leer este texto justo en la etapa de desarrollo de la adolescencia (etapa en la que se encuentran muchos de los estudiantes de la educación media en Colombia)? Una de las razones fundamentales por las que se escogió este libro es porque trata sobre un tema esencial en los seres humanos y que es de especial tensión para el adolescente: la libertad. La adolescencia, es una etapa crucial en la vida de los seres humanos, ya que en este momento de la vida se atraviesa por una serie de transformaciones biológicas que tienen base en lo que Freud (2011) denomina las *metamorfosis de la pubertad*. Todas estas transiciones afectan la vida biológica y psíquica de los adolescentes. Por ello, autores como Carvajal (1993) teorizan sobre las diversas crisis que atraviesa el adolescente con la autoridad, la identidad y la sexualidad. Ahora bien, la intención aquí no es profundizar mucho en estas cuestiones de orden psicológico, pero si es importante señalarlas como un insumo que nos permite concluir que en la adolescencia es fundamental que los estudiantes cuestionen el sentido de su propia libertad. Es por esto, que Kant se esgrime como un filósofo que permite problematizar sobre el significado de la libertad, entendida esta en términos de la autonomía. Esta comprensión de la libertad pone en crisis la toma de decisiones y la obediencia de las normas en el contexto de la adolescencia. El adolescente, por lo general, está en una constante lucha por su libertad y generalmente desobedece, porque considera que allí está la libertad. Sin embargo, la lectura de “¿Qué es la Ilustración?” puede sugerir otros escenarios posibles desde donde se pueda entender la autonomía como el entendimiento de

la obediencia a las normas. Este último elemento, es de tensión, porque permite desdibujar un conjunto de creencias que recaen sobre la libertad y que, considero, nutren la visión del adolescente y del lector con respecto a la toma de decisiones. Dicho esto, expongo los tres criterios que tuve en cuenta para sugerir esta obra de Kant.

A. Narrativa y extensión

El texto “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” de Kant está escrito a modo de ensayo. El género del ensayo, permite que el estudiante pueda identificar los diferentes matices argumentativos en Kant (2013) a luz de las tres operaciones de pensamiento del DAP desarrollados por Tozzi (2008). Así pues, a lo largo del texto Kant (2013) desarrolla argumentos de este tipo que ponen en duda la noción de la libertad, la obediencia y los usos de la razón. De igual manera, una de las características del texto *¿Qué es la Ilustración?* es que su extensión no es demasiado larga, ya que oscila entre las diez (10) o las doce (12) páginas -esto varía de acuerdo con la edición y la editorial-. Esto permite, que el estudiante pueda leer y comprender con profundidad, debido a que el lenguaje utilizado por Kant es mucho menos técnico que el utilizado en textos más especializados, como por ejemplo en las diferentes críticas (*Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*). El elemento de la extensión, permite que el profesor pueda orientar la lectura atendiendo a los detalles específicos de la configuración *explicativa del texto* y posteriormente, pasar al ejercicio de mediación y discusión sobre la *interpretación* del mismo, para así configurar el arco hermenéutico de la interpretación, de acuerdo a lo dicho por Ricoeur (1999).

En suma, esta apuesta resulta honesta con respecto a los tiempos que tiene el profesor en el aula y las posibles interrupciones que pueden presentarse a lo largo del año escolar (actividades convivenciales, día del idioma y diferentes imprevistos) que pueden dificultar la lectura de un texto más extenso o especializado. En suma, al ser un texto *no especializado*, hace que el escrito esté más cercano a las capacidades que tiene el estudiante de educación media para poder desarrollar los elementos interpretativos que, posteriormente, le permitirán acercarse a obras filosóficas más complejas

B. Contenido

El texto *¿Qué es la Ilustración?* nos habla puntualmente sobre el ejercicio de la libertad entendida en términos de la autonomía. La autonomía, en términos de Kant (2013), discurre entre el paso que tiene, no ya solo el individuo, sino la humanidad misma, entre la minoría y la mayoría de edad. En este sentido, ser mayor de edad es ser un ilustrado y serlo implica el hecho de ser autónomo, es decir, pensar por sí mismo.

Kant (2013), al inicio del ensayo asegura que la ilustración es “*el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo*” (p.87). Kant (2013) acentúa que la libertad radica en una responsabilidad del ser humano, de manera que no corresponde a factores externos a él, ya que es él mismo, en su propio ejercicio de la razón quien podrá hallar su propia libertad.

Para explicar este intrincado camino hacia la autonomía Kant (2013), pasa por describir aspectos relacionados con la *razón privada* y la *razón pública*, dando énfasis en cómo debería ser el ejercicio de la autonomía en el contexto social y de trabajo. Al aclarar esto, pensar autónomamente - dice Kant (2013) - no implica la desobediencia a las leyes, sino todo lo contrario, porque la autonomía es el acatamiento de la voluntad general expresada en las leyes. Incluso, sobre este aspecto Kant (2013) dice: “*razonad cuanto queráis y sobre todo cuanto gustéis, ¡con tal de que obedezcáis!*” (p. 97) Ser libre, implica poder oponerse, pero haciendo uso de la razón pública, más nunca desobedeciendo, ya que esto implicaría romper con la voluntad general expresada por medios de las leyes.

Estos planteamientos, escritos por Kant (2013) en *¿Qué es la Ilustración?* Posibilitan una reflexión muy rica en conceptos para pensar y problematizar por medio del texto alfabético. Preguntas como: ¿Cuándo es permitido desobedecer? ¿Qué pasa si se esgrime una ley injusta? ¿Puede tipificarse en sentido racional una ley como injusta? ¿Por qué ser autónomo implica seguir reglas? Estos elementos posibilitan que el adolescente pueda entender, poco a poco, por sí mismo, el sentido de vivir saludablemente en socie

C. Relevancia histórica

El texto *¿Qué es la Ilustración?* Nos remite al aprendizaje no solo de un autor, sino de una época entera: La ilustración. El siglo XVIII en Europa remite a un ambiente intelectual bastante prolífico y esperanzador en el que se tiene la creencia de que por vía de la actividad racional se podrían resolver muchos de los conflictos humanos. Dice Aramayo (2005)

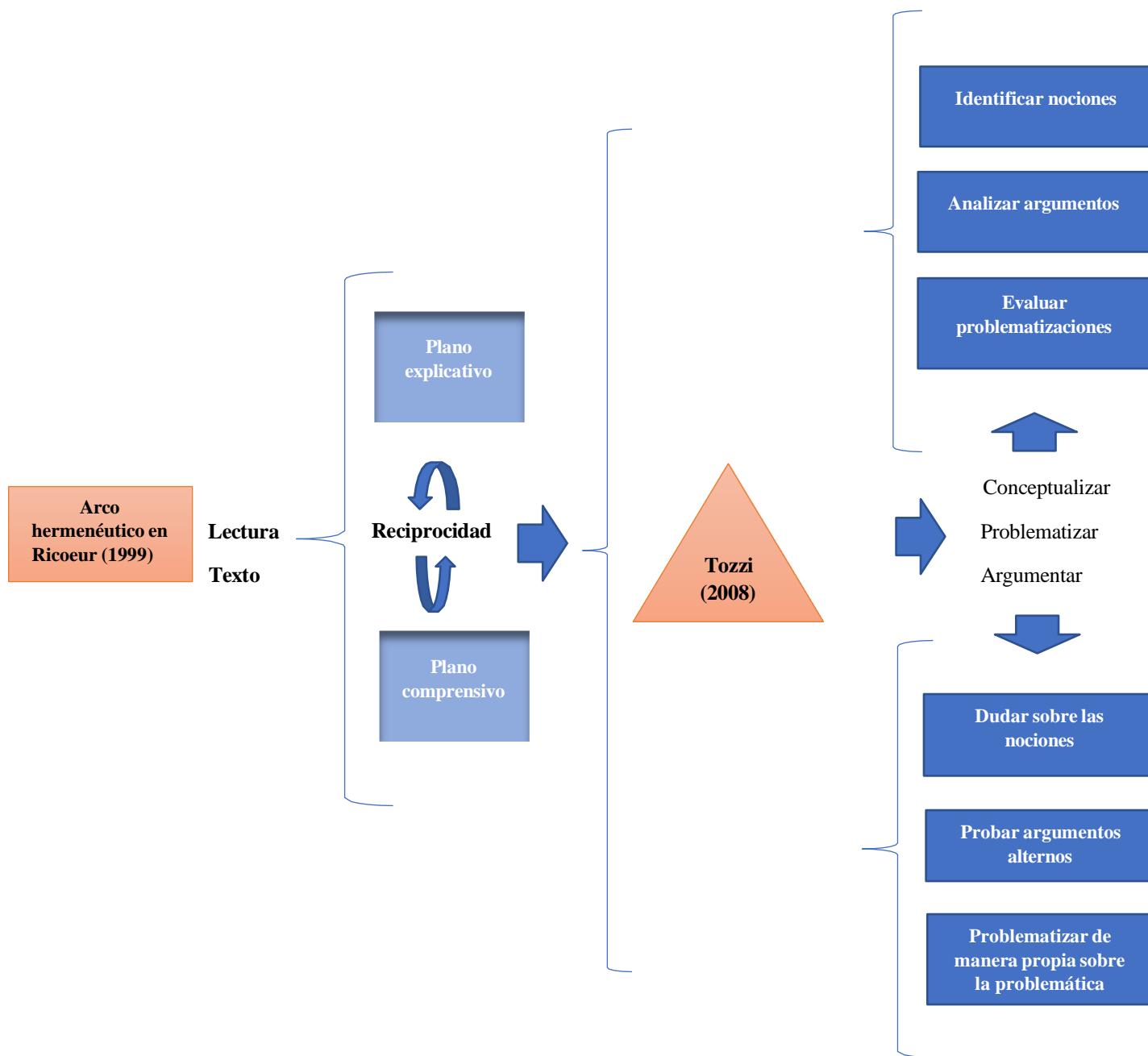
Los pensadores de aquella época estaban convencidos de poder acabar con las tinieblas del oscurantismo y entendieron que su misión consistía en alumbrar al género humano con la luz del pensamiento racional. Tal era el fantasma que recorría la Europa de aquel entonces. (p. 293)

Al mismo tiempo, dice Aramayo (2005), Diderot impulsa el magno proyecto de creación de la enciclopedia. El ser humano, en la época de la ilustración, se encuentra en un esplendor de creación intelectual que pasa por el deseo de querer caracterizar y conocerlo todo. Kant, en este sentido, al igual que Diderot, Rousseau, entre otros, personifican ese deseo de esplendor de la razón que terminó por sentar las bases sobre las cuales se cimentó la sociedad de la época.

De igual forma, la originalidad histórica de Kant –con respecto al tema de la ética-, de acuerdo con Verneaux (1977), consiste en querer conciliar la ciencia y moral. Dicho de otro modo, asegura Verneaux (1977) que Kant busca conciliar la universalidad de las leyes científicas, muy al estilo de Newton (referente obligado de la época) al terreno desordenado y complejo de las prácticas humanas. Este elemento, proporciona una muestra para entender el siglo XVIII, además de poder comprender los aspectos esenciales del pensar moderno. Esta concepción “universalista” de la razón deriva en lo que Kant (2013) denomina el *cosmopolitismo*, esto quiere decir, ceñirse a la idea de que puede haber una nación global que acate una ley universal que garantice las libertades de todos en el mundo

Figura 1

Gráfica del modelo de lectura derivado de la interpretación de Ricoeur (1999) y Tozzi (2008)



Nota: El gráfico muestra las derivaciones hechas entre Ricoeur (1999) y Tozzi (2008) al representar como la lectura del texto es un punto de apoyo para la puesta en marcha de la *didáctica del aprender a filosofar*.

Muchos interpretan aquí, las bases de lo que hoy conocemos como Derechos Humanos. Este, entre otros elementos, figuran como significativos para entender el sentido propio de la libertad, pero también la constitución de una política internacional que, basada en la razón, garantice el perfeccionamiento de la especie humana.

8.4.3 Recomendaciones previas a la lectura del texto

El corazón de la filosofía se encuentra en la lectura de los textos filosóficos. Estos textos filosóficos están marcados por una escritura, lo que hace del ejercicio de lectura un ejercicio interpretativo de los códigos escritos fijados allí. Ahora bien, estos códigos fijados en la escritura del texto alfabético a luz de muchos estudiantes, no significan nada, porque se suele reducir la lectura al plano puramente *explicativo*. Por estas razones, propongo dos elementos de ambientación previos a la lectura que considero pueden animarla. El primero, versa sobre el acercamiento contextual del sujeto con respecto al texto. El segundo, aunado ya el primero, es al acercamiento hacia el contexto del autor y del texto. Estos dos elementos, sirven de insumo para empezar a dotar de sentido al texto previo a la lectura desde el modelo Ricoeur (1999) y Tozzi (2008)

8.4.4 Contextualización del sujeto lector con el texto

Ricoeur (1999) asegura que el lenguaje cumple con una triple mediación entre el sujeto lector para consigo mismo, con otros sujetos y con el mundo. Así pues, cuando se está leyendo se entra en contacto con otro (el escritor) y en el ejercicio interpretativo se busca la comprensión. Sin embargo, el ejercicio de la lectura no es unilateral, es decir, no va solo en la dirección del sujeto que lee sobre el texto, sino del texto sobre el sujeto que lee. Por esto, ahondar en las condiciones personales o existenciales del sujeto que lee es importante para avivar su espíritu de lectura sobre el texto y sobre sí mismo. Este movimiento, es justo lo que Ricoeur (1999) entiende como el proceso de *apropiación*. No obstante, desde mi perspectiva, el proceso de *apropiación* puede ser sugerido previo al momento de la lectura y no en el pleno ejercicio de la actividad de leer. Estos elementos, pueden estimular que el acercamiento hacia el texto tenga un fundamento que interpele la subjetividad del sujeto que lee.

Ahora bien, estas orientaciones están diseñadas para profesores que busquen utilizar la lectura del texto alfabético en las clases de filosofía en educación media, lo que significa que, principalmente, se están dirigiendo a un público adolescente. Basado en esto, como la lectura que convoca este análisis es el texto “¿Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” se sugiere utilizar las siguientes preguntas para ir contextualizando al futuro lector sobre la relación de su propia dimensión subjetiva con el texto.

En este sentido, se pide a los estudiantes que conversen en parejas sobre las siguientes preguntas en tiempo de 10 minutos.

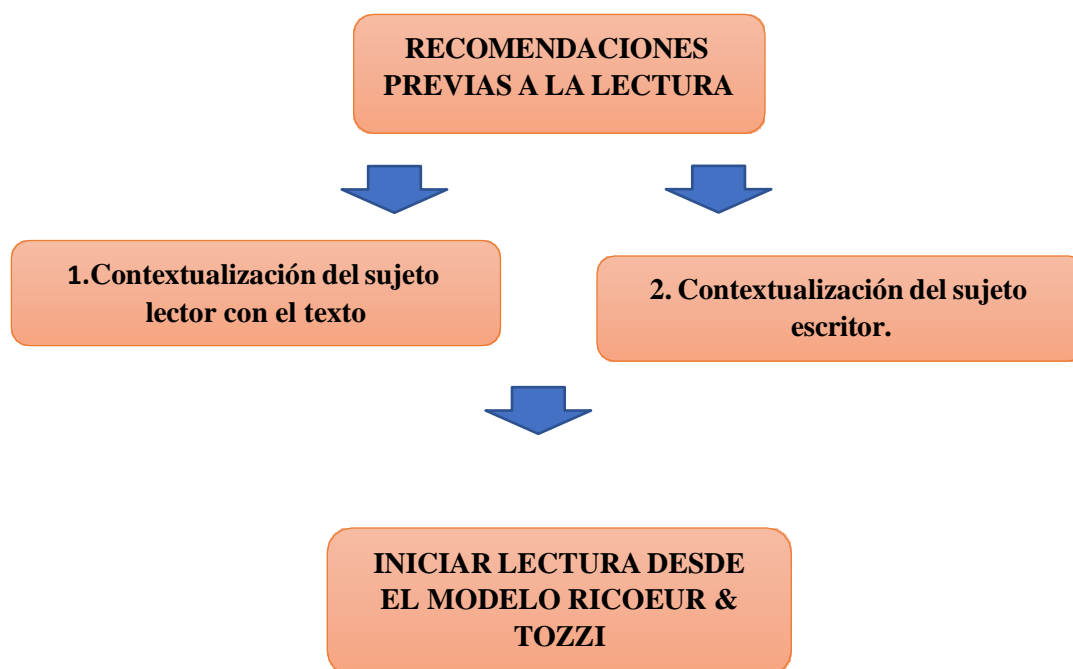
.

Tabla 1

Preguntas orientadoras del contexto del sujeto lector con respecto al texto ¿Qué es la Ilustración? de Kant

- ¿Por qué es molesto seguir las **órdenes** de mis padres?
- ¿Por qué bajo el yugo de los padres es difícil sentirse **libre**?
- ¿Cómo puedo **actuar por mí mismo** sin la necesidad de ser subestimado?
- ¿Por qué siendo **menor de edad** puedo tomar mis propias decisiones?

Figura 2 *Grafica de recomendaciones previas a la lectura del modelo Ricoeur (1999) & Tozzi (2008)*



Luego de que los estudiantes hayan conversado, se puede generar una conversación con el grupo e indagar sobre preguntas más específicas, derivadas del ejercicio de las respuestas a las preguntas orientadoras. Preguntas de orden conceptual como: ¿Qué significa una orden? ¿Qué significa ser libre? ¿Qué significa actuar por mí mismo? ¿Qué significa ser menor de edad? Este listado de elementos, figuran como centro del texto “¿Qué es la Ilustración?” de Kant y, de igual manera, abre la posibilidad para entender el contexto histórico del filósofo y el estudiante.

8.4.5 Contextualización del autor y su obra.

Ahora bien, hecha la relación del sujeto que lee con el texto, es importante ir al lado del sujeto que escribe, para este caso particular es importante adentrarse en la figura del filósofo Immanuel Kant. La figura de Kant ha sido narrada de múltiples formas. Por un lado, algunos ven a Kant como un filósofo riguroso, abyecto y reprimido, cuya vida social era nula. Por otro lado, algunos ven en el filósofo la figura de un intelectual brillante que esgrimió el espíritu de la racionalidad moderna y cuya personalidad hizo que sus clases estuviesen llenas de buen gusto y humor. En este sentido, esta dualidad sobre la figura de Kant, puede ser un punto de inicio que ayude a conectar mucho más con el texto. Esta dualidad, es marcada por Roger Verneaux (1977) y, considero, es una clave interesante para sumergirse en el universo del autor y su obra. A continuación, dejo a modo de tabla comparativa lo narrado por Verneaux (1977) sobre la personalidad de Kant. en el libro *Historia de la Filosofía Moderna*.

Tabla 2

Comparativa de la personalidad de Kant de acuerdo con el texto Historia de la Filosofía moderna de Roger Verneaux (1977)

<p>KANT #1: EI FILÓSOFO ABURRIDO</p> <p>“En el fondo de los mares del norte, vivía entonces una extraña y poderosa criatura, un hombre, no, un sistema, una escolástica viviente, erizada, dura, una roca, un escollo tallado a punta de diamante en el granito del Báltico. Toda filosofía había chocado con ella, se había despedazado. Y ella, la roca, seguía inmutable. No tenía relación con el mundo exterior. Le llamaban Immanuel Kant; la roca se llama crítica. Durante sesenta años, este ser completamente abstracto, sin relaciones humanas, salía siempre a la misma hora y sin hablar con nadie hacia el mismo recorrido durante unos minutos, igual que en los relojes antiguos podemos ver salir al muñeco de hierro,</p>	<p>KANT #2: EI FILÓSOFO MAESTRO</p> <p>“Immanuel Kant nació el 22 de abril de 1724, en Königsberg, de familia modesta. Su padre era un guarnicionero, era un hombre justo y trabajador. Su madre una mujer inteligente y piadosa. Pertenecía a la secta protestante de los pietistas y educó a once hijos en el temor de Dios. Murió en 1737, cuando Immanuel, su cuarto hijo contaba con solo trece años. Pero había impreso en su alma una huella indeleble (...) Desde 1755, Kant había enseñado en la Universidad de Königsberg. Era, según testimonio de sus alumnos, un profesor notable. Herder escribe “Su frente amplia, hecha para el pensamiento, era sede de una serenidad y alegría inalterables. De sus labios brotaban los discursos más ricos</p>
--	--

dar la hora y volver a entrar (Michelet)” (Verneaux, 1977, p. 156)	en ideas. Bromas, facilidad de la palabra, gracia, todo estaba dócilmente a su servicio, y sus clases eran las más interesantes conversaciones” (Verneaux, 1977, p. 157 -158)
---	--

Por vía de esta comparativa, ofrecida por Verneaux (1977), es posible entender dos de las visiones sobre la personalidad de Kant. En suma, muchos de los elementos expuestos allí, sirven como bisagra para poder entablar una conversación sobre la época de la Ilustración (tema ya desarrollado en el apartado anterior de “relevancia histórica”). Vale la pena, cuestionar en grupo sobre: ¿Cuál es la opinión que tienen sobre un ilustrado, es decir, de alguien que estudia mucho?

Tabla 3

Preguntas orientadoras sobre las varias miradas de la personalidad de Kant y de las personas estudiosas o ilustradas.

- ¿Por qué una persona que estudia mucho es divertida?
- ¿Cuáles son los imaginarios de una persona que se dedica estrictamente a estudiar?
- ¿Por qué la figura de Kant como ilustrado es fundamental para entender la historia?

8.4.6 Leer a Kant: aplicación del modelo de lectura derivado la interpretación de Ricoeur (1999) y Tozzi (2008)

Como podemos ver en la **Figura 1** el punto de inicio de la aplicación del modelo es la lectura del texto. Si bien, hemos hecho dos recomendaciones previas a la lectura, en el ejercicio de la lectura el punto primario es abordar la dimensión *explicativa* del texto. Esta dimensión, se define de acuerdo con Ricoeur (1999) como el acercamiento al texto desde la lógica *interna* del escrito mismo en términos del reconocimiento de sus características lingüísticas formales. Dicho de otro modo, reconocer y entender la lógica lingüística en cómo está escrito el texto. Este elemento, es el punto de partida para luego, hacerse una opinión *objetiva* y proceder al ejercicio netamente filosófico de la *interpretación*. Por lo tanto, al explorar el texto de Kant (2013), empezaremos por entender la perspectiva formal en que está escrito, empezando por el mismo título, y luego directo al análisis del cuerpo del texto.

Título: “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”

Tabla 4

Preguntas orientadoras con respecto al título del texto “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”

- ¿Qué indica que Kant utilice la palabra “Contestación” en la formulación del título?
- ¿Por qué al formular la pregunta sobre la Ilustración Kant se pregunta por el *qué* y no por el *cómo* de la Ilustración?

En el plano *explicativo* del texto, es importante interrogar por la composición de la escritura del título. En primer lugar, se dice que es una “Contestación”. Por lo tanto, es posible inferir que el filósofo está respondiendo a una pregunta que ha sido formulada por *alguien* para ser contestada. Sumado a esto, el autor utiliza la formulación de una pregunta acentuando en el *qué* de la Ilustración, razón por la cual, podemos inferir que está interrogándose por la definición del concepto de Ilustración y no, por ejemplo, sobre el *cómo* de la Ilustración, lo que indicaría entonces el procedimiento mediante el cual se podría ser ilustrado, tema que no es el que procede aquí.

Esta interrogación por el plano *explicativo* del título permite al docente mostrar elementos relacionados con el contexto desde donde el autor formula la “contestación” a la pregunta por la Ilustración. Aquí, poco a poco, se va abandonando el plano *explicativo* porque la indagación sobre los aspectos *internos* de la composición sintáctica y gramatical del título, sólo pueden aportar aspectos centrados en lo que comunica en sí mismo la expresión interrogativa.

Sin embargo, es aquí donde el *arco hermenéutico* de Ricoeur (1999) empieza a tener sentido, porque el texto en su configuración *interpretativa* no es en sí y para así, sino que es un medio entre el lector y la reflexión que tiene consigo mismo, para con los otros y con la realidad. En este caso, si preguntamos: ¿Qué es la Ilustración? Podemos referirnos a tres elementos, la época, la definición misma del concepto y por *aquel* que es Ilustrado. Estas preguntas, nos dirigen a pensar sobre quiénes son los actores involucrados en la época (mediación antropológica, con autores y personas de otro tiempo) y porqué el autor se dirige a ellos.

De igual forma, se abre la posibilidad de cuestionar por qué el docente, siendo otro para el lector (estudiante) y otro para el autor, genera el espacio para pensar sobre la Ilustración.

Tabla 5

Preguntas orientadoras para el sujeto profesor con respecto al texto “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”

- ¿Por qué como profesor elijo el texto para leerlo con mis estudiantes?
- ¿Cómo fue mi primera experiencia al leer el texto?
- ¿Para qué me ha servido la lectura del texto?

Nota: Algunos de estos aspectos ya fueron mencionados más arriba en el apartado “Leer a Kant: una oportunidad para conquistar la libertad y tomar buenas decisiones”. Se puede retomar algunos aspectos mencionado allí para complementar el desarrollo de estas preguntas.

Dice Ricoeur (1999) con el nacimiento de la escritura se asiste a la emergencia de un archivo individual y colectivo que produce una memoria. Esa memoria, fijada por la escritura hace que en la clase de filosofía se pueda establecer un nexo temporal que nos dirige a otro tiempo y otro espacio, en este caso a la Europa del XVIII en Königsberg.

Ahora bien, si nos cuestionamos por el contexto de la época y, especialmente, por qué Kant escribe el texto es posible decir, de acuerdo con Mejía (2009) citando lo que dice Muchnik (2006) que la pregunta por la Ilustración era un tema que estaba siendo interrogado fuertemente en el siglo XVIII, porque autores como Moses Mendelssohn también respondían a ese interrogante. De igual forma, funcionarios prestantes del gobierno prusiano abrieron el debate para que los filósofos como Kant, Mendelssohn y otros respondieran. Dicho esto, es posible deducir desde lo *interpretativo* del texto ciertos datos de contexto que permiten entender aspectos de la época.

Paralelamente, el cuestionarse desde lo *explicativo* y lo *interpretativo* (*arco hermenéutico*) del texto se abre la posibilidad de empezar a indagar, no solo por una cuestión puramente formal de la configuración del escrito, sino por interrogar por uno de los aspectos característicos de los textos filosóficos, de acuerdo con Tozzi (2008), el proceso mental de la *problematización*. Esto, a propósito de la pregunta que se está haciendo Kant (2013) sobre la Ilustración. Dice Tozzi (2008) aplicar la problematización “puede ser poner en duda una definición (que no es más que una afirmación sobre la esencia y el sentido de una noción). Existe entonces un proceso de **conceptualización problematizada**” (sp). Esto, de entrada, permite ver un rasgo característico de lo que filosóficamente se está interrogando Kant (2013) y que es el significado de la definición de Ilustración. En este sentido, lo *arco hermenéutico* del texto abre la posibilidad de pensar sobre la época y sobre el carácter problematizador del pensamiento filosófico.

Asimismo, dicho esto, es importante considerar el aspecto de la *apropiación* de la *interpretación* que se hace fruto del análisis realizado, en este caso al título del texto. Por tanto, se quiere tener en cuenta los siguientes cuestionamientos para los estudiantes:

Tabla 6

Preguntas orientadoras con respecto al proceso de apropiación en Ricoeur (1999) del análisis del título “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”

- ¿Qué significa para ti ser un Ilustrado?
- ¿Qué ejemplos de personas Ilustradas se pueden ver en la actualidad?
- ¿Puede un adolescente ser una persona Ilustrada?

Ahora bien, con el análisis hecho anteriormente, encontramos que con respecto a la Figura 1, se ha podido notar que realizar el arco hermenéutico en la interpretación del título abre la posibilidad para pensar en, al menos, dos aspectos de la triangulación *didáctica del aprender a filosofar*. Uno, la identificación de la noción que, en este caso es la Ilustración, y segundo, la evaluación de la problemática en el análisis del contexto por vía de lo *interpretativo*.

Así pues, es importante ir evaluando al nivel de las orientaciones hechas para la lectura, cómo el *arco hermenéutico* va generando puentes con la *didáctica del aprender a filosofar*. Dicho esto, prosigamos con el análisis del texto para poder ir viendo como cada uno de los elementos del modelo de lectura se va desarrollando

Tabla 7

Párrafo 1. Del texto Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración de Kant?

“Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y el valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. *Sapere aude!*; Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración (Kant, 2013, p. 87)

En el análisis filosófico del párrafo, es importante poder localizar las operaciones correspondientes a la *didáctica del aprender a filosofar*, a saber: la conceptualización, la argumentación y la problematización. En este sentido, es esencial, tal cual cómo figura en el modelo de la figura 1, identificar las nociones que se están utilizando. Para poder identificar la noción, es preciso aproximarse al horizonte *explicativo* del texto y entender cuáles son las relaciones internas que se están dando allí formalmente hablando. Así pues, el texto del párrafo 1 realiza una serie de comparaciones que hay que detectar antes de empezar a realizar la puesta en práctica de la *didáctica del aprender a filosofar* y sugerimos las siguientes:

Tabla 8

Preguntas orientadoras sobre al aspecto explicativo de la lectura, en este caso, la identificación de aspectos formales del lenguaje como el uso de la metáfora para expresar conceptos.

- ¿Qué metáforas está utilizando el autor en el texto con respecto a la Ilustración?
- ¿Por qué el autor utiliza la metáfora para referirse a un concepto?

Tozzi (2008) asegura que “descifrar el sentido implícito de un símbolo, de una alegoría o de una metáfora, plantear lingüísticamente el contenido de una analogía, es intentar hacer un primer acercamiento a la noción” (sf). En el texto, el autor realiza una metáfora de la *minoría de edad* para oponerla a la definición de Ilustración. Sin embargo, Tozzi (2008) asegura que es importante no confundir la representación de un concepto con el concepto. Si bien, dice Tozzi (2008) se puede asociar la justicia con la representación de una mujer ciega, esto no implica que dicha representación se corresponda con el concepto mismo de justicia. En este sentido, es importante identificar si el estudiante está confundiendo la representación del concepto de Ilustración con el concepto. Dicho de otro modo, el concepto ordinario de la mayoría de edad, con la Ilustración. La diferenciación, entre el concepto y su representación, parte de la base explicativa del texto presente en lo sugerido en la **Tablas 7**. En este orden, es correcto cuestionar desde la *didáctica del aprender a filosofar* lo siguiente, basado las premisas anteriores

Tabla 9

Preguntas orientadoras para identificar la noción trabajada y el tipo de argumentación hecha por el autor con respecto párrafo 1

- ¿Qué noción es la que está trabajando el autor en el texto?
- ¿Qué tipo de argumentación está utilizando el autor (cuestionante o probatoria)?
- ¿Es posible afirmar que el autor está problematizando una noción?

Al identificar la noción, basado en el ejercicio *explicativo*, se entiende el uso formal de la metáfora, por lo que es procedente concluir que la noción trabajada por el autor en el texto es la Ilustración. En suma, aquí podemos identificar qué tipo de argumentación filosófica está utilizando el autor para entender la naturaleza de lo expuesto allí. En este caso, demostrar si la argumentación es probatoria o cuestionante es fundamental para entender el significado de lo indicado en el párrafo. En este caso, de acuerdo con Tozzi (2008), la argumentación utilizada por el autor es probatoria, debido a que no está poniendo en duda el sentido de una afirmación. Por esto, en el párrafo está afirmado la definición del concepto de Ilustración.

En extensión es importante entender como el tercer criterio del modelo “la evaluación de las problematizaciones” está presente en el desarrollo del argumento de un texto como el de Kant

(2013). Por esto, analizaremos el siguiente fragmento de texto para poder consumir la unión de los tres elementos expuestos en la **Figura 1**, a saber: identificación de nociones, análisis de argumentos y evaluación de la problematización. En consecuencia, después de ello, asociaremos cómo el aspecto interpretativo constituye un elemento central de la lectura en filosofía y, en extensión, del pensamiento filosófico mismo en la actividad del leer.

Tabla 10

Fragmento del texto Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración de Kant?

“Si ahora nos preguntáramos: ¿acaso vivimos actualmente en una época *ilustrada*?, la respuesta sería: ¡No!, pero si vivimos en una época de *ilustración*. Tal como están ahora las cosas todavía falta mucho para que los hombres, tomados en su conjunto, puedan llegar a ser capaces o estén ya en situación de utilizar su propio entendimiento si la guía del algún otro en material de religión. Pero sí tenemos claros indicios de que ahora se les ha abierto el campo para trabajar libremente en esa dirección y que también van disminuyendo paulatinamente los obstáculos para una ilustración generalizada o el abandono de una minoría de edad de la cual es responsable uno mismo. Bajo tal mirada esta época nuestra puede ser llamada “época de Ilustración” o también el “siglo de Federico” (Kant, 2013, pps. 95-96)

En el fragmento del texto anterior, es posible reconocer cual es la perspectiva que asume el autor con respecto al reconocimiento de una sociedad realmente ilustrada. Desde lo *explicativo*, podemos ver que se pone en duda la noción de la Ilustración como un elemento presente en la vida de la sociedad, porque se pone en forma de pregunta, al utilizar los signos de puntuación. Para entender el sentido del escrito de Kant (2013), es procedente realizar el ejercicio de:

- A. Identificar las nociones
- B. Analizar los argumentos
- C. Evaluación de las problematizaciones

La noción que trabaja Kant (2013) aquí y a lo largo del texto es la Ilustración, pero la argumentación cambia de probatoria a cuestionante, debido a que pone en entredicho que la sociedad viva en una época de ilustración. En efecto, la evaluación de la problematización se relaciona con la tensión que tiene el ser humano con respecto al hecho de estar acostumbrado a vivir en una minoría de edad. Basado de en ello, es posible articular y probar la *didáctica del aprender a filosofar* en el ejercicio filosófico de:

- A. Dudar sobre las nociones
- B. Probar argumentos alternos a los planteados por Kant
- C. Problematizar de manera propia sobre la problemática.

En este sentido, es posible sugerir que por vía de la expresión escrita el estudiante pueda plasmar su visión propia utilizando el aprendizaje obtenido. Al basarse en las siguientes preguntas:

Tabla 11

Preguntas orientadoras del tema de la Ilustración con nuestro tiempo

- ¿Por qué la Ilustración es un término en desuso en la nuestra actualidad?
- ¿De qué otras maneras Kant pudo argumentar en su ensayo?
- ¿Por qué vale la pena ser ilustrado en tiempos de cambio social?

Dicho lo anterior, queda claro cómo se articula, primero el *arco hermenéutico* propuesto por Ricoeur (1999) en el análisis de un texto filosófico. Asimismo, es posible encontrar como, sobre la base del *arco hermenéutico*, se puede localizar de manera más eficiente las operaciones de pensamiento de Tozzi (2008) en la lectura, ayudando a posicionar al lector en la perspectiva propuesta en el texto. En suma, derivado de este ejercicio, de identificación nociones y análisis de argumentos, es propio asegurar que el acto de leer es una combinación de aspectos reflexivos que permiten establecer una unión complementaria con el filosofar.

En conclusión, el despliegue de las categorías de Ricoeur (1999) y Tozzi (2008) se constituye como un insumo que permite ser una orientación para profesores de filosofía que busquen articular la lectura en sus clases. Sin lugar a duda, la conexión de ambos autores posibilita tener un insumo didáctico para pensar en las operaciones de pensamiento que se mueven al momento de leer filosofía, pero también filosofar al ir leyendo. Este proceso, es recíproco entre tanto el ejercicio de la lectura es reflexivo al igual que la actividad del filosofar. De igual forma, espero que este modelo de lectura puede constituir en un diseño que pueda ser probado por diferentes profesores para medir la efectividad de la articulación conceptual y didáctica hecha. Esto, debido a que es gracias a estas apuestas teóricas y pedagógicas quienes transformarán la visión negativa que quizás muchos tienen sobre la filosofía.

9. Conclusiones

A lo largo de esta investigación, se pudo explorar las intrincadas relaciones entre la lectura del texto alfabético desde Ricoeur (1999) y la relación que tiene con el filosofar desde la perspectiva del DAP en Tozzi (2008). Asimismo, se pudo probar que lo derivado de las interpretaciones que se realizaron entre Tozzi (2008) y Ricoeur (1999) sirvió como base para el desarrollo de un modelo de lectura que, considero, puede ser una herramienta didáctica y

conceptual para el desarrollo y orientación de la lectura en las clases de filosofía en la educación media en Colombia.

De igual forma, el ejercicio de investigación realizado me dejó fuertes interrogantes sobre el papel del texto alfabético en la enseñanza de la filosofía. Si bien, la lectura del texto alfabético clásicamente es necesaria para la actividad del pensamiento y el filosofar, encuentro que dentro de la enseñanza de la filosofía se puede explorar la mediación del conocimiento con la interacción de múltiples textos, sonoros, visuales y audiovisuales. Sin embargo, el problema, a mi juicio, no radica en el uso de estos otros textos, sino con la desaparición del texto escrito, cada vez más desplazado en nuestros tiempos y que aportan significativamente al ejercicio reflexivo del filosofar.

Ahora bien, en el campo investigativo, me interesa -merced fruto de esta investigación- explorar campos que busquen la recuperación del texto escrito en la enseñanza, pero también la alternancia de la colaboración de otras narrativas en función de generar un aprendizaje más acorde a las dinámicas de estos tiempos. No obstante, es importante reconocer el papel que tiene la escritura alfabética en la creación de textos sonoros, visuales y audiovisuales, lo cual, considero anticipa un fundamento tanto del aspecto de la interpretación, como de la composición de imágenes y redes de significado.

Espero poder seguir desarrollando apuestas que permitan la reflexión sobre el papel de la escritura, la lectura y la filosofía en Colombia, ya que es nuestro compromiso como ciudadanos y profesores asumirlo.

10. Bibliografía

- Aramayo, R (2001) Kant y la Ilustración Revista ISEGORÍA/25
- Berrio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245>
- Carvajal, G (1993): *Adolecer: la aventura de una metamorfosis*. Editorial Tiresias, Santa fe de Bogotá, D.C. (2).
- Corcelles, M (2013) El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato Revista de Investigación en Educación, nº 11 (1), 2013, pp. 150-169 <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Crocetti, B., & Salinas, J (2016) La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)* No 0. junio 2016 pp. 44-59 ISSN: 2529-9638 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>

- Donida, L & Mazzini, S (2021) DIFICULTADES DE LECTURA, ESCRITURA Y NUMERAMIENTO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: DISCUSIONES SOBRE LA REPRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES SOCIALES. E – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 341-360, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13551>
- Fonnegra, C (2022) Lectura crítica, sabiduría práctica, experiencia y formación. Universidad Javeriana *Revista Universitas Philosophica*.
- Freud, S (2011): Tres ensayos sobre teoría sexual. Editorial Brontes, Barcelona España.
- Gómez, M (2015) Enseñar filosofía: competencia, disertación, discusión, práctica, didáctica, saber. Editorial. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, M (2003) Introducción a la didáctica de la filosofía. Editorial Papiro. Pereira Risaralda.
- Grossman et al (2005) Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2
- Kant, I (2013): ¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia. Editorial Alianza, Madrid España.
- Lyotard, J (1987) La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Editorial Catedra. Buenos Aires, Argentina.
- Macias, H (2018) Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana / ISSN 0120-8462 / Vol. 39 / N.º 118 / 2018 / pp. 177-193
- Ministerio de Educación Nacional (2010) Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Editorial, Ministerio de Educación Nacional
- Mejía, A (2009) Ideas y Valores • número 140 • agosto de 2009• ISSN 0120-0062• Bogotá, Colombia
- Moreno, J (2023) SUBA Raíces de Sol, Agua y Piedra Hojas de Reflexión (Educación, Arte y Cultura) Año II, Número 22, agosto 12 de 2023

- Monserrat - Molas, J (2010) **Sobre la escritura de la filosofía** -*Este artículo forma parte de los resultados del Proyecto de Investigación financiado por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia HUM2007-62763/FISO y del Grup de Recerca EIDOS.Hermenèutica, platonisme i modernitat (2009SGR447).*
- Muchnik, P. (2008): “Kant y la antinomia de la razón política moderna”, Revista Latinoamericana de Filosofía 1 (2008): 39-61.
- Oviedo, P & Villa, V (2013) Enseñanza de la filosofía: hacia un enfoque sensorial en el campo didáctico. Nodos y nudos. Volumen 4 No 34. 2013 ISSN 0122-4328
- Platón (2007) Banquete. Editorial Gredos. Barcelona.
- Rodríguez, L (2013) Estrategia didáctica: Aprendizaje de la Filosofía desde procesos Metacognitivos para estudiantes de grado undécimo del Colegio San Cristóbal Sur I.E.D. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
- Rianudo, M & Donolo, D (2010) Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. RED – Revista de Educación a Distancia. Número 22 <http://www.um.es/ead/red/>
- Ricoeur, P. (1999). Historia y narrativa. Paidós. Barcelona, España
- Ricœur, P. (2006). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Fondo de la Cultura Económica. México, D.F
- Tozzi, M (2008) Pensar por sí mismo. Editorial Popular. Madrid, España.
- UNESCO (2011) La filosofía una escuela para la libertad. Editorial de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. México, DF
- UNESCO (2011a) Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores. Editorial de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia.

- Vélez, M (2010) Ricoeur y el concepto de texto. Revista Co-herencia Vol. 7, No 12 enero - junio 2010, pp. 85-116. Medellín, Colombia (ISSN 1794-5887)
- Verneaux, R (1977) Historia de la filosofía moderna. Editorial Herder. Barcelona, España.
- Zuleta, E (2010) Educación y democracia: un campo de combate. Editorial Omegalfa. Biblioteca Libre